

LATVIJAS UNIVERSITĀTE

Pedagoģijas un psiholoģijas institūts

Larisa Ignatjeva

**VECĀKO KLAŠU SKOLĒNU KOMUNIKATĪVĀS
KOMPETENCES VEIDOŠANĀS RETORIKAS APGUVES
PROCESĀ**

Skolas pedagoģija

Promocijas darbs

Darba zinātniskā vadītāja: Dr. habil.
paed., prof. Z. Čehlova

Rīga 1999

ЛАТВИЙСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

ЛАРИСА ИГНАТЬЕВА

**РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТАРШЕКЛАССНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ
РИТОРИКЕ**

Докторская диссертация

(Школьная педагогика)

Научный руководитель:

З.Ф.Чехлова,
хабилитированный доктор
педагогика, профессор

Рига 1999

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. Теоретические основы развития коммуникативной компетенции старшеклассников в процессе обучения риторике.	12
1.1. Лингводидактическая модель обучения риторике.	12
1.2. Коммуникативная компетенция как цель обучения риторике.	28
1.3. Речевой портрет старшеклассника.	42
1.4. Коммуникативная компетенция школьников экспериментального класса.	66
ГЛАВА 2. Организация процесса обучения риторике в средней школе на основе лингводидактической модели.	80
2.1. Способы реализации коммуникативной компетенции.	82
2.2. Система коммуникативно-ориентированных заданий как средство развития коммуникативной компетенции.	120
2.3. Развитие коммуникативной компетенции у школьников экспериментального класса.	162
Заключение	188
Библиография	193
Приложение	

В В Е Д Е Н И Е.

Настоящее диссертационное исследование представляет собой теоретическое обоснование учебного комплекса по риторике, разработанного под руководством автора (см. список публикаций) и рекомендованного Министерством Образования и Науки Латвийской республики для средних школ с русским языком обучения. Оно предпринято с целью лингводидактического осмысления проблем, связанных с совершенствованием и развитием речи старшеклассников.

Яркой приметой современной социокультурной ситуации является становление диалогического модуса взаимодействия человека с миром, человека с человеком независимо от этнокультурной принадлежности. Стремление к диалогу определяет культурные установки во всех сферах коммуникации, а также в межнациональном общении, способствуя его гуманизации. Процессы демократизации, происходящие в современном обществе, бурное развитие средств массовой коммуникации, рыночная экономика, расширение сферы предпринимательской деятельности предъявляют высокие требования к молодым людям, вступающим в самостоятельную жизнь. Будущим выпускникам, находящимся в сложном возрастном периоде социализации, интернализации норм и ценностей, профессиональных ожиданий, для того чтобы занять достойное место в обществе, необходимо полноценно владеть всеми видами речевой деятельности (говорением, слушанием, письмом, чтением) в их вер-

бально-коммуникативной функции. Они должны уметь представлять себя и свои идеи, выступать публично, аргументированно отстаивать собственную позицию, уважать мнение оппонента, усваивать различную информацию и выражать к ней свое отношение, вести деловые переговоры и переписку и просто быть интересными и культурными собеседниками. Потребность коммуникативно-речевой адаптации молодежи в различных социальных сферах отражена в международных образовательных программах (см: 342; 343).

Поскольку способность человека к успешному речевому общению находит выражение в его коммуникативной компетенции (далее – КК), это понятие стало ключевым в данном исследовании. При его определении мы опирались на подход, предложенный в работе Н.Н.Клочко. Доминантными составляющими КК выступают языковая, речевая и прагматическая компетенции, так как уровень сформированности каждой из них определяет в конечном счете уровень владения родным языком и готовность к диалогическому взаимодействию.

АКТУАЛЬНОСТЬ темы исследования обусловлена рядом противоречий, наблюдающихся в социокультурной ситуации Латвии, а также нерешенными проблемами, характеризующими состояние современной лингводидактики, а именно противоречиями между:

- потребностью общества в молодых людях, способных к эффективному и оптимальному речевому общению, и низким уровнем развития коммуникативно-речевых умений старшеклассников;

- новыми коммуникативными потребностями, отражающими стремление к гуманизации межличностных и межэтнических отно-

шений, и неготовностью будущих выпускников к полноценному диалогу;

- ориентацией школьного образования на сотрудничество учителя и ученика и отсутствием современных дидактических технологий, создающих культурно-коммуникативное пространство в процессе целенаправленного развития речевой деятельности школьников;

- антропоцентрической тенденцией в современной лингвистике и лингвометодике и неразработанностью теоретических основ развития коммуникативно-речевых умений школьников с учетом формирования языковой личности.

В науке накоплен опыт изучения проблем, актуальных для создания лингводидактической системы обучения риторике, это:

- исследования по развитию речевой деятельности школьников;

- лингводидактические исследования проблем преподавания русского языка в иноязычном окружении;

- антропоцентрические концепции в современной лингводидактике;

- исследования, возрождающие традиции античной речемышлительной культуры;

- культурологические исследования, доминирующей темой которых стал феномен диалога;

- педагогические концепции гуманизации знаний и школьного образования.

Теоретический аспект исследования определяет системный характер его научной базы: использование данных психологии

и психолингвистики (Л.С.Выготский, И.А.Жинкин, А.Н.Леонтьев, А.А.Леонтьев и др.), лингвистической прагматики (Н.Д.Арутюнова, Г.Грайс, D.Leech, Дж.Остин, Е.В.Падучева, Дж.Серль, D.Hymes и др.) теории диалогизма (М.М.Бахтин, N.C.Burbules В.Библер, А.А.Романов, R.Winkel и др.) как приоритетных направлений современной мировой коммуникативистики. Общей основой используемых теоретических концепций является рассмотрение феномена речи "как процесса превращения мысли в слово" (Л.С.Выготский) и как особого вида деятельности. Деятельностная трактовка речи определила выбор в качестве **ОСНОВНОЙ ЕДИНИЦЫ ОБУЧЕНИЯ** в данном исследовании речевое действие, которое выступает в двух аспектах: как разнооформленное высказывание (то содержание, которое закодировал в текст отправитель речи и декодировал получатель) и как речевой акт (интенция, ради которой отправитель речи вступает в диалогического взаимодействия с конкретным адресатом). Речевое высказывание является реакцией на учебный речевой стимул типа: "Выбери тему и подготовь убеждающую речь"; "Сформулируй главную мысль автора высказывания, вырази к ней свое отношение". Речевой акт реализуется при выполнении заданий типа: "Сделай комплимент своему соседу по парте", "Напиши письмо в фонд Сороса с тем, чтобы узнать о возможности обучения за границей".

Лингводидактический аспект работы предполагает анализ теории языковой личности (Ю.Н.Караулов) и привлечение психолого-педагогических исследований по проблемам развития личности школьника в процессе обучения (З.И.Васильева, М.Ф.Талызина, З.Ф.Чехлова, А.Шпона, Г.И.Щукина и др.).

Разработка концепции курса риторики осуществлялась с позиций антропоцентрического принципа, обеспечивающего системное видение проблем, связанных со становлением личности старшеклассника как Homo eloquens ("Человека говорящего") и Homo Communicans ("Человека общающегося").

Опыт работы в дидактической магистратуре ЛУ, а также анализ учебно-методической литературы позволяет заметить, что при всем многообразии и многоликости учебных пособий по риторике учителя не имеют научно обоснованной и проверенной на практике единой стратегии для развития коммуникативно-речевой деятельности школьников, которая помогла бы им правильно отбирать и организовывать учебный материал, адекватный конкретным условиям работы.

Вследствие общей ориентации школьного образования в Латвии на изучение различных языков для установления и поддержания экономических, политических и культурных контактов между представителями разных этнокультурных общностей остро стоит задача создания универсальной лингводидактической модели обучения риторике, которая

- позволила бы эффективно решать проблемы развития навыков культуры речевого общения школьников при преподавании русского языка в иноязычной среде (как языка обучения);

- которая могла бы быть адаптирована к любому языковому материалу и к любому этапу школьного обучения (начальная, основная и средняя школа).

Насущные потребности практики преподавания риторики в школах Латвии определили выбор объекта исследования.

ОБЪЕКТ исследования - процесс обучения риторике.

ПРЕДМЕТ исследования – развитие КК старшеклассников в процессе обучения риторике.

ЦЕЛЬ исследования – разработать лингводидактическую модель обучения риторике.

ЗАДАЧИ исследования:

- 1.осуществить анализ научной литературы и определить особенности организации процесса обучения риторике;
- 2.разработать лингводидактическую модель обучения риторике на основе антропоцентрического принципа;
- 3.определить сущность и структуру содержания КК как цели обучения риторике;
- 4.выявить коммуникативные потребности старшеклассников, направленность их интересов;
- 5.установить критерии развития КК старшеклассников и уровни ее сформированности у учащихся экспериментального класса;
- 6.разработать содержание и организацию процесса обучения риторике;
- 7.апробировать в процессе обучения концепцию развития КК старшеклассника в условиях введения и расширения понятий, усложнения коммуникативно-речевой деятельности, углубления творческих основ.

ГИПОТЕЗА исследования состоит из нескольких положений. Развитие коммуникативной компетенции в процессе обучения риторике осуществляется эффективно, если:

- содержание курса строится на основе антропоцентрического принципа в соответствии с культурно-коммуникативными потребностями старшеклассников;

- разработанная структура КК соответствует сущности культуры диалогического общения, что определяет особенности языковой личности старшеклассника;

- культурно-коммуникативная деятельность реализуется посредством лингводидактической модели, определяющей конкретные направления в становлении данного интегративного свойства личности старшеклассника.

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ. Исследование проводилось в четыре этапа. На первом этапе (1990-92 г.г.) изучались достижения лингвистики, лингводидактики в области культуры речи и эффективности речевой коммуникации, рассматривался опыт решения этих проблем в риторической традиции, неориторических концепциях, анализировались коммуникативные потребности школьников разного возраста, проводились наблюдения над особенностями проявления у них культуры речевого общения, выявлялись возможности и условия развития коммуникативно-речевых умений у старшеклассников. Изучалась психолого-педагогическая литература, посвященная процессам гуманизации школьного образования. Составлена и издана экспериментальная программа по риторике для средних школ Латвии с русским языком обучения (см. список публикаций). На втором этапе (1992-93гг.) разрабатывались методы диагностики КК и проводился диагностико-констатирующий эксперимент, в который было вовлечено около 600 старшеклассников. В результате обобщения теоретических положений и экспериментальных данных сформировалась концепция исследования. На третьем этапе (1993-1996гг.) были намечены конкретные пути целенаправленного развития КК старшеклассников, определившие специфику

предлагаемой в исследовании лингводидактической модели. На ее основе разработано и издано экспериментальное учебное пособие по школьной риторике (далее - ШР, см. список публикаций). На четвертом этапе (1996-97гг.) проводилась апробация учебного пособия, перерабатывалась программа, определялись направления дальнейшего исследования проблемы.

Для достижения исследовательской цели и решения выдвинутых задач были применены следующие МЕТОДЫ: теоретический анализ (изучение и анализ научной и учебно-методической литературы, изучение и обобщение накопленного опыта); анализ учебных программ и учебных пособий; индуктивно-дедуктивный метод; наблюдение; анкетирование; лингвостилистический и коммуникативно-риторический анализ текстов; изучение продуктов деятельности учащихся; статистический метод.

Экспериментальная база исследования: Рижская Русская гимназия, 95 Рижская средняя школа, 13 Рижская средняя школа, Каугурская средняя школа, Дискуссионный клуб для старшеклассников (организатор - учитель Л.Смирнова). Апробация результатов исследования осуществлялась посредством участия в научных конференциях, курсах для учителей, организуемых Министерством Образования и Науки ЛР, проведения спецкурсов для студентов и курса "Школьная риторика" в дидактической магистратуре филологического факультета ЛУ, публикаций.

НАУЧНАЯ НОВИЗНА И ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ исследования:

- с позиций антропоцентрического принципа представлена концепция обучения риторике с учетом культурно-коммуникативных потребностей современного человека;

- определена КК как интегративное свойство личности школьника, выявлена ее структура, содержание, что определило конкретные направления в развитии КК, способствующем эффективной социализации старшеклассника;

- разработана лингводидактическая модель развития КК, которая может быть адаптирована к любому языковому материалу и к любому этапу школьного образования;

- на основе экспериментальных данных определены уровни сформированности КК старшеклассников;

- выявлены особенности организации педагогического процесса при целенаправленном развитии КК старшеклассников.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ исследования состоит в том, что в нем в соответствии с обоснованной концепцией развития КК выявлены и проверены возможности построения процесса обучения риторике как культурно-коммуникативной деятельности старшеклассника. Разработанная программа, учебное пособие, методические рекомендации и диагностирующие методики используются в практике школ Латвии.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РИТОРИКЕ

1.1. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РИТОРИКЕ

Риторика уже более двух с половиной тысяч лет преподается в различных учебных заведениях многих стран мира (см. об этом: 26). В 1992 году эта учебная дисциплина введена впервые в учебные программы средних школ Латвии с русским языком обучения (322;334). Вследствие отсутствия традиций в латвийской лингводидактике ее освоение в школьной практике нуждается в теоретическом осмыслении, которое, на наш взгляд, целесообразно начать с рассмотрения различных риторических концепций, нашедших отражение в современных программах и учебных пособиях (см. 333; 332; 321; 323; 327; 328 и др.).

Анализ теоретических исследований, проведенных в период риторического Ренессанса в Западной Европе и Америке (60-90 гг. XX века), дает возможность утверждать, что при всем многообразии школ и направлений (аргументативная риторика Брюссельской школы, немецкая теория риторической персуазивной коммуникации, американская неоаристотелевская риторика и др.) современная риторика сохраняет основные черты риторического канона (168, 82, 59, 204). В центре ее внимания по-прежнему находятся проблемы оптимизации речи со стороны результата коммуникации. Их изучение опирается на

разработанную в античности общую схему речевой деятельности, которая представляет собой интегральную программу процесса вербализации мысли, состоящую из трех основных этапов: 1) *inventio* (нахождение материала), 2) *dispositio* (его расположение) 3) *elocutio* (словесное выражение). Общность теоретических основ не исключает различий во взглядах на предмет риторики, которые могут быть сведены к противопоставлению узкого и широкого подходов. Узкое понимание восходит к античной традиции, которая трактует риторику как науку и практическое мастерство монологической ораторской речи (С.С.Гурвич, В.Ф.Погорелко, М.А.Герман, Х.Лиммерман, П.Сопер, Л.К.Цеплитис, Н.Я.Катлапе и др.). Сторонники широкого подхода понимают под риторикой искусство речевой коммуникации (устной и письменной), охватывающее не только монологические, но и диалогические формы (В.И.Аннушкин, И.Земек, И.Краус, Ю.В.Рождественский, Д.Франк и др.). Мы придерживаемся широкого подхода, т.к. он, как показали результаты констатирующего эксперимента, в наибольшей степени отвечает культурно-коммуникативным потребностям старшеклассников.

Важной характеристикой риторической концепции является решение мировоззренческой проблемы выбора стратегии речевого взаимодействия: убеждения (диалектическая риторика Сократа) или воздействия (агональная риторика софистов, манипулирующая сознанием адресата). Этот выбор определяется нравственными установками личности и актуализирует этический аспект риторики. В зависимости от отношения к адресату речи противопоставляются два типа коммуникативно-речевой (риторической), культуры – монологический и диалогический (165). Именно диа-

лог как особый тип субъект-субъектного взаимодействия коммуникантов, сущность которого раскрыта в западноевропейской философской теории диалогизма (Ф.Эбнер, Ф.Розенцвейг, М.Бубер, М.Бахтин и др.), отражает культурно-коммуникативные потребности современного человека (см. 274; 188; 137; 184; 152; 310; 206). Диалогической идеей проникнута теория персуазивной риторической коммуникации, разработанная немецкими лингвистами Й.Коппершмидтом, Ю.Хабермасом, Б.Франц-Борингер, Г.Гайснером и др. в русле греческой традиции (Платон, Исократ, Аристотель, Сократ). Персуазивная коммуникация апеллирует не к эмоциональной сфере, но к гасіо субъекта, к его способности к суждению, результатом "убеждения" должен стать консенсус, который складывается в процессе добровольной, "ненасильтвенной коммуникации" при условии равенства партнеров. Таким образом, риторика предстает как инструмент мысли, познания и как средство социальной солидарности и симпатии (284).

Ориентация на диалогическую культуру речевого общения является отличительной чертой европейских (немецких, российских, латвийских, венгерских и др.) лингводидактических концепций (см. 278; 207; 334; 332; 343). В этом же ключе решаются проблемы построения процесса обучения риторике в данном исследовании. Мы считаём, что развитие нравственного, этического потенциала речи у будущих выпускников через осознание идеалов речевого общения, выражающих культурные установки современной эпохи, будет способствовать гуманизации межличностных отношений, а также создаст основу для межэтнического диалога, и, в конечном счете, для свободного движения идей на Европейском континенте.

Таким образом, под риторикой мы понимаем теорию и практическое мастерство диалогического общения, т.е. "целесообразной, воздействующей гармонизирующей речи" (246).

Представленная в дидактическом аспекте концепция риторики позволила рассмотреть особенности организации процесса риторической подготовки школьников. Они находят воплощение в разработанной нами лингводидактической модели обучения. Ее структура коррелирует с общей структурой учебно-познавательной деятельности и наполняется содержанием, соответствующим предмету нашего исследования. Предлагаемая лингводидактическая модель обучения риторике является коммуникативной по цели, личностно-деятельностной по характеру и содержанию учебной работы. Она основана на принципе антропоцентризма и личностно-деятельностном подходе, разрабатываемом в контексте гуманистической педагогики (Ш.А.Амонашвили, И.А.Зимняя, И.Жогла, И.Масло, А.Маслоу, Д.Мейкшане, К.Роджерс, З.Ф.Чехлова, Г.И.Щукина, А.Шпона, И.Я.Якиманская и др.).

Основным проявлением личностного аспекта служит учет сфер повышенной речевой активности старшеклассников, их социально-психологических установок, актуальных и потенциальных коммуникативных потребностей, ценностных ориентаций, направленности интересов, уровня сформированности коммуникативно-речевых умений. Указанные личностные факторы конкретизируют цели, задачи, содержание обучения, определяют выбор форм, методов и приемов организации учебно-познавательной деятельности как свободной сферы общения и самовыражения личности через речевое творчество. Личность старшеклассника выступает не только как носитель речевой способности к общению, но и как

субъект, ответственный за ее формирование и использование.

Целенаправленное развитие коммуникативно-речевых способностей личности осуществляется в специально организованной деятельности общения, которая способствует ее переводу на качественно новый уровень. Основной формой учебной коммуникативной деятельности должен стать диалог, актуализирующий этическую составляющую речи и создающий культурно-коммуникативное пространство в процессе риторической подготовки.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме диалога позволил выделить три ведущих типа диалогических отношений на занятиях риторикой:

- диалог с текстом, т.е. метафорический диалог с его автором или персонажами;
- диалог с одноклассниками и учителем при обсуждении проблемных вопросов, выполнении творческих заданий, в процессе анализа и оценки речевых высказываний;
- внутренний диалог учащегося с собой.

Под внутренним диалогом мы понимаем процесс творческого мышления (29), а также критическое восприятие и анализ собственных речевых действий. Значимость роли самооценки, самоанализа и самоконтроля речи в структуре учебной деятельности обусловлена, по нашему мнению, во-первых, концепцией интериоризации Л.С.Выготского (50;51). Она раскрывает внутренний механизм перехода действий оценки и контроля речи со стороны учителя в действия самоконтроля и самооценки. Во-вторых, усвоенная методика коммуникативно-речевого самоанализа представляет собой способ самостоятельного совершенствования речи, тем самым развивает мотивационную сферу и является одним

из условий становления субъектной позиции старшекласника. В-третьих, развитый в процессе учебной деятельности навык речевой самооценки, самоанализа и самоконтроля переходит в личностное свойство.

В международной науке утвердилось представление о том, как должно осуществляться на практике овладение риторикой. Американские ученые подчеркивают, что оно не "должно сводиться к чрезмерному схематизированию и расчету, необходимо овладеть самим творческим процессом коммуникации" (296, 8).

Совпадает с такой точкой зрения и позиция немецких исследователей, например, Д.Франк видит основной метод обучения риторике - не через описательные руководства, а в живом общении, главным образом потому, что речевые акты как единицы общения должны интерпретироваться не постфактум и не изолированно, но в процессе их конструирования (279, 160-167). Следуя данным утверждениям, в качестве конкретизации личностно-деятельностного подхода, его частного проявления, мы рассматриваем коммуникативно-деятельностный подход, научной основой которого является коммуникативная лингвистика. Сущность коммуникативно-деятельностного подхода определяется, с одной стороны, трактовкой речи как особого вида деятельности, с другой стороны, признанием положения о том, что язык, являясь инструментом человеческого общения, функционирует и усваивается только в процессе взаимодействия и контактов людей. Следует подчеркнуть, что коммуникативно-деятельностный подход в методике обучения риторике - это взгляд на организацию всей учебно-познавательной деятельности учащихся с коммуникативной, социо- и психолингвистической точки зрения. В

психолингвистике речевая деятельность – это сложная иерархия мотивированных действий и операций, входящих в деятельность более высокого порядка – деятельность общения, так как именно в этой области лежат все мотивы речевых действий (95;141).

Для решения проблем риторической дидактики наиболее плодотворными, на наш взгляд, являются три положения теории речевой деятельности.

1. Характеристика речевой деятельности в аспекте общей психологической теории деятельности как процесса, имеющего три стороны: мотивационную, целевую и исполнительную.

2. Взгляд на речь как на деятельность, которая возникает из потребности в общении и "всегда направлена на слушателя, на другого, и служит для общения с ним" (208, 221).

3. Представление о динамической структуре речевой деятельности, состоящей из четырех последовательных фаз: ориентировки, планирования, реализации и контроля.

Суть применения коммуникативно-деятельностного подхода состоит в подключении речевой деятельности учащихся к деятельности более высокого ранга – к деятельности общения, поскольку все мотивы речевых действий коммуникативно обусловлены. При преподавании риторики на основе коммуникативно-деятельностного подхода речь рассматривается не изолировано, но в рамках коммуникации. Тем самым, главным требованием коммуникативно-деятельностного подхода является создание условий, при которых у ученика возникла бы потребность в коммуникации. Для того, чтобы приблизить условия обучения к естественным условиям общения, необходимо ввести учащегося в речевую ситуацию и научить его ориентироваться в ней, т.е. ясно представ-

лять себе адресата, обстоятельства, условия речи, мотивы и задачи общения. Именно ситуативная обусловленность и связанная с ней целесообразность речевого высказывания релевантны целям обучения риторике как науке о диалогическом общении.

Коммуникативно-деятельностный подход позволяет наметить наиболее эффективные пути реализации лингводидактической модели через ряд частных требований к организации обучения. К ним относятся:

1. строгая, необходимая для овладения практикой общения минимизация теоретических сведений и инструментальных знаний, обеспечивающих современный уровень коммуникативной культуры личности;

2. учет реальных и потенциальных коммуникативных потребностей учащихся, вычленение тех мотивов и объектов их интересов, которые могли бы стать эффективными компонентами учебной коммуникации;

3. оценка учебного материала с точки зрения трех параметров: а) реальности появления в естественных, значимых для учащихся актах общения; б) возрастных познавательных интересов старшеклассников, стимулирующих мыслительную и речевую активность, обмен мнениями; в) возможности осмысления и усвоения риторических традиций и современных идеалов общения.

4. создание системой работы мотивированной потребности в речевом общении и условий для ее реализации.

Согласно принятой в Латвии программе и Стандарту образования курс риторики входит в ту область методики преподавания русского языка как языка обучения, которую принято называть развитием речи. Он является продолжением уроков по развитию

речи, которые планируются в пределах общей программы по русскому языку для основной школы (Русский язык. Программы для основной школы с русским языком обучения, 1996).

Работа над развитием речи учащихся традиционно проводится в двух направлениях:

- обучение нормам литературного языка, обогащение словаря и грамматического строя речи учащихся;
- развитие их связной речи (158).

Работа в первом направлении, в основном, нацелена на развитие умений правильно и стилистически уместно употреблять слова и грамматические формы, на расширение у учащихся словарного фонда и обогащение активного запаса грамматических конструкций. Таким образом развивается чувство языка, ученики приучаются к оценке и самооценке речи с позиций правильно/неправильно, лучше/хуже. Нельзя не признать важности и полезности такой работы, по которой накоплен обширный опыт. Однако, следует все же заметить, что она строится как обучение лишь с р е д с т в а м я з ы к а и не выводит развитие культуры речи учащихся на уровень речевой деятельности. В таком случае высказывания учащихся, как правило, не получают мотивации ни в содержании речи, ни в условиях и задачах общения.

Работа во втором направлении преимущественно ориентирована на развитие системы коммуникативно-речевых умений для устной и письменной речи, которая разработана на основе динамической структуры речевой деятельности (см. Система обучения сочинениям в 4-8 классах, 1973:21). Развитие связной речи про-

является в овладении школьниками различными стилистическими разновидностями речи, различными типами и формами высказываний. Эта методическая система, отражая в целом взгляд на речь как на деятельность, имеет две существенные особенности.

Во-первых, ее главная задача заключается в том, чтобы научить раскрывать тему и выражать основную мысль (194; 331). Иными словами, она подчиняет речевое действие ученика лишь собственно речевой, следовательно, исключительно учебной цели, не связывая его с деятельностью общения. Н.И.Жинкин подчеркивал, что речевое действие не подключенное к деятельности общения, замыкается на самом себе, утрачивает реальный жизненный смысл (87).

Во-вторых, она закладывает основы развития лишь продуктивных речевых умений, что в реальной школьной практике, как было установлено в процессе экспериментального исследования, сводится к обучению писать сочинения и изложения.

Подводя итоги рассмотрению традиционной методической системы по развитию речи, необходимо отметить, что в ней речь понимается лишь как "способ формирования и формулирования мысли" (И.А.Зимняя). Речевая деятельность учащихся ограничивается лишь содержательной мотивацией и не выводится на подлинно коммуникативный уровень. Однако овладение как родным, так и иностранным языком не сводится лишь к умению строить и понимать тексты. Речевые произведения должны соответствовать ситуации общения, целям его участников, каналам связи, определенному этикету (277). Психолингвистическими исследованиями установлено, что между уровнем речевых

умений и достижением целей общения существует определенная зависимость, но коэффициент корреляции между речью и коммуникацией не высок (см. 19, 13-24).

Применение коммуникативно-деятельностного подхода в методике преподавания риторики характеризует новый взгляд на систему развития речи при обучении родному языку. В общем виде направление этих изменений можно выразить следующим образом: обучение письму и говорению как видам речевой деятельности → обучение общению.

Осмысление традиций методики развития речи через призму коммуникативно-деятельностного подхода, уже успешно используемого в методике преподавания иностранных языков, позволяет сформулировать основные положения предлагаемой лингводидактической концепции обучения риторике.

1. Необходимость совершенствования всех видов речевой деятельности (говорения, слушания, письма, чтения) с учетом их взаимосвязи.

2. Ориентация на обусловленность содержания и речевой организации высказываний прагматическими факторами.

Раскроем содержание этих положений.

1. Необходимость развития умений и навыков во всех видах речевой деятельности обусловлена взаимодействием различных видов речевой деятельности в естественной коммуникации, с одной стороны, и отсутствием сложившейся системы взаимосвязанного обучения в преподавании русского языка как языка обучения, с другой стороны.

С точки зрения И.А.Зимней, психологической основой взаимодействия видов речевой деятельности является вербально-ком-

муникативная функция как высшая психическая функция, к которой у человека есть генетическая предрасположенность, и как внутренняя сторона речевой деятельности во всех ее видах в непосредственном устном и опосредованном письменном общении (95, 12-17).

Лингвистические и психологические исследования устных (говорящий-слушающий) и письменных (пишущий-читающий) форм коммуникации свидетельствуют о том, что они не являются обособленными системами, но напротив, тесно взаимодействуют и постоянно проникают друг в друга (87; 226; 57; 141).

Коммуникативно-речевая деятельность характеризуется взаимосвязью продуцирования и рецепции речевых высказываний, которая обусловлена трехкомпонентной структурой речевого общения (адресант-сообщение-адресат) и его принципиальной двусторонностью. Основным механизмом, реализующим продуктивные виды речи, является процесс речепорождения и смыслооформления, рецептивные - процесс зрительного и слухового восприятия.

В соответствии с целями нашего исследования необходимо учитывать культурогенный аспект взаимосвязи в коммуникации процессов порождения и восприятия высказываний. Он заключается, во-первых, в достижении адекватности при кодировании и декодировании информации (61), на что ориентирована преимущественно система формирования речевой компетенции (см. 1.2. и 2.2.). Во-вторых, во встречных действиях адресата речи и ее адресанта: адресат стремится постичь интенцию адресанта, а отправитель речи, в свою очередь, стремится осознать степень понимания получателем сказанного. В итоге "значение

сообщения – это не то, что декодируется, а некоторая договоренность (разрядка наша-Л.И.) между отправителем и получателем (122). Оптимизация взаимодействия двух сторон коммуникативного акта, основанная на культуре диалога, достигается согласованностью речевой деятельности адресанта и адресата речи. В психолингвистическом плане она обеспечивается овладением механизмами вероятностного прогнозирования (143; 86; 94).

С одной стороны, отправитель речи должен прогнозировать процесс восприятия, понимания, осмысления своей речи адресатом. Это позволит автору выработать стратегию изложения, рассчитанную на оптимальное восприятие реципиента. С другой стороны, в процессе восприятия сообщения человек осуществляет встречную активность по построению текста. М.М.Бахтин, развивая мысль о диалогичности любого текста, ввел понятие "высшей инстанции ответного понимания", что значит нацеленность речи на идеального слушателя, читателя, обуславливающая правильное понимание (24).

Стремлением научить гармонизирующей речевой деятельности проникнута предлагаемая лингводидактическая модель обучения риторике.

Перейдем к рассмотрению второго положения.

2. Ориентация на обусловленность содержания и речевой организации высказываний прагматическими факторами.

Значимость этого положения обусловлена самой сущностью коммуникативно-деятельностного подхода, требующего рассматривать учебные речевые действия в общем контексте коммуникативной деятельности, воображаемой или реальной. Оно позволяет

по-новому представить содержание этапов речевой деятельности.

В традиционной методике развития связной речи содержание фазы ориентировки сводилось к умению определять тему и основную мысль высказывания (Система обучения сочинениям в 4–8 классах, 1973:21; Развивайте дар слова, 1990; Методика развития на уроках русского языка, 1991). В ней отсутствует то звено первого этапа речевой деятельности, которое связывает речевое действие с коммуникативной деятельностью и определяет состав и характер входящих в него операций. Осмысление методической системы развития речи с точки зрения коммуникативно-деятельностного подхода требует умений осознавать собственные коммуникативные намерения, соотносить их с особенностями адресата речи, учитывать обстановку и условия общения. Без них невозможно обучать созданию высказываний, функционально-речевые параметры которого направлены на достижение коммуникативного успеха. Следовательно, на первом этапе речевой деятельности учащийся должен уметь ориентироваться как в содержании высказывания, так и в структуре коммуникативной ситуации. Только учет всех экстралингвистических факторов поможет правильно, т.е. адекватно конкретным условиям общения, выбрать форму, вид, стиль, тип/жанр собственной речи.

Под воздействием установки на эффективную реализацию собственной интенции с обязательным учетом фактора адресата осуществляются последующие этапы речевой деятельности.

Этап планирования представляет собой отбор и структурирование содержания во внутренней речи. В качестве регуляторов этой деятельности выступают такие постулаты Г.Грайса, как "категория Количества", "категория Качества" и "категория

рия Отношения", обеспечивающие, по мнению исследователей, коммуникативный оптимум дискурса на уровне речемыслительной деятельности (65).

На этапе реализации проявляется два типа умений: а) умение строить высказывания, смысловая и речевая организация которых направлена на достижение целей общения; б) умение прогнозировать восприятие своей речи адресатом. Здесь актуализируется прагматический постулат Спосо́ба. Успешность речевой деятельности во многом зависит от того, насколько субъект речи владеет нормами литературного языка, его стилистическими ресурсами, специфическими средствами устной и письменной речи, а также невербальными средствами общения.

Этап контроля при общей ориентации учебной речевой деятельности на связь с коммуникативным процессом уже не может быть сведен к редактированию текста с точки зрения литературно-языковых и стилистических норм, как того требует традиционная методика. Его содержание состоит в определении коммуникативного эффекта речевого действия, что предполагает анализ на основе сопоставления результата общения и коммуникативных намерений его участников, выявление причин коммуникативных удач, неудач и промахов с точки зрения диалогической культуры общения.

Цель предлагаемого осмысления структуры речевой деятельности с точки зрения коммуникативного подхода – сформировать умение ориентироваться в коммуникативной ситуации, контролировать собственное речевое поведение и анализировать результаты общения с точки зрения диалогического типа культуры. Осознание того, что именно учет прагматических условий комму-

никации при построении высказываний (формирование содержания, смысловая композиция, отбор языковых средств) обеспечивает успешность общения, выводит учащихся на качественно новый уровень культуры владения родным языком.

Реализация предлагаемой нами лингводидактической модели, основанной на антропоцентрическом принципе, который конкретизируется в личностно-деятельностном и коммуникативно-деятельностном подходах, обеспечивает сознательность в построении высказываний, развитие мотивации в обучении. Он создает потенциально высокую возможность переноса знаний и опыта речевой деятельности из учебной ситуации в реальное полноценное общение.

1.2. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РИТОРИКЕ

Принятая в исследовании концепция риторики обусловила основную цель обучения – развитие КК старшеклассников. Такая формулировка цели указывает на практическую направленность процесса риторической подготовки и согласуется с антропоцентрическими тенденциями в современной мировой лингводидактике, акцентирующими прагматическую составляющую языка, его использование в коммуникации (С. Bossers, I. Kramiša, Т.С. Кудрявцева, О.В. Лаптева, D. Liepiņa и R. Howlett и др.). Установка на целенаправленное развитие КК учащихся создает условия для реализации в практике обучения психологической теории "сознательности учения" (143) при ориентации курса риторики на практические потребности старшеклассников в овладении языком как средством общения. Системообразующую функцию выполняет личностный смысл, обеспечивающий мотивацию учебной деятельности.

Рассмотрим различные взгляды на сущность и структуру содержания КК, актуальные для лингводидактического моделирования процесса учебно-познавательной деятельности школьников.

Под компетенцией в педагогических исследованиях понимается общая способность личности, основанная на знаниях, опыте, ценностях, склонностях, которые приобретены благодаря обучению (258). Компетенция как подготовленность к действию,

возможность совершать действия в специфической ситуации проявляется в умениях.

КК в социолингвистических и лингвопрагматических концепциях определяется как правильное употребление языковых единиц разных уровней в бесконечно разнообразных жизненных ситуациях (288). Обращает на себя внимание стремление лингвистов дать конструктивную характеристику умений субъекта речевой деятельности, в которых проявляется КК. Анализ исследований позволяет констатировать, что носитель языка, обладающий КК, умеет:

а) грамматически правильно строить предложения на основе знания интуитивных и осознаваемых правил соединения языковых единиц с учетом их значений;

б) выражать заданный смысл различными способами и извлекать из сказанного смысл (способность к перефразированию, владение синонимией, различение омонимии);

в) понимать свои и чужие интенции и для их реализации выбирать из множества средств выражения те, которые соответствуют социокультурным нормам, ситуации общения и с наибольшей полнотой отражают личностные характеристики ее участников (селективная способность).

В.В. Богданов и Д.Хаймс КК акцентируют способность творчески применять коммуникативные стратегии и свободно менять регистры общения (288; 32). Ю.Д. Апресян в содержание КК помимо перечисленных выше включает умение оценивать правильность и коммуникативно-функциональную целесообразность высказываний (14; 15).

В современных исследованиях по культуре речи сущность КК

раскрывается через совокупность разноаспектных свойств и возможностей личности, а также языковых и неязыковых знаний и умений, которые обеспечивают коммуникативную деятельность и соответствуют культурно-коммуникативным ценностям и регулятивам (47; 134; 255). С.И.Виногдов дает их развернутое описание, тем самым углубляя представление о структуре КК (47). По мнению исследователя, КК как личностное свойство включает:

- психофизиологические особенности личности (общий психический склад, устройство артикуляционного аппарата);
- социальная характеристика и статус личности (происхождение, пол, возраст, профессия, принадлежность к определенной социальной группе);
- культурный фонд личности (энциклопедические знания, нравственные императивы, идеалы, идеологии и т.д.);
- лингвистические характеристики личности (объем и глубина языковых тезаурусов, уровень владения литературным языком и его нормами, умение понимать и продуцировать тексты различных типов на литературном языке);
- прагматикон личности (мотивационная сфера, коммуникативные знания, умения и навыки: владение коммуникативными нормами, набор коммуникативных стратегий и тактик в блоке со способностью к их оптимальной речевой реализации, умение устанавливать и поддерживать контакт, при необходимости корректируя дискурс и т.д.).

С.И.Виноградов подчеркивает, что повышение уровня КК должно рассматриваться как основная задача лингводидактики. "Коммуникативная компетенция личности, будучи важнейшим фактором успешного общения, является в то же время основным объ-

ектом мелиоративно-дидактического воздействия, поскольку уровень культуры речи человека прямо и непосредственно определяется уровнем его коммуникативной компетенции" (47, 149).

Понятие "коммуникативная компетенция", введенное в лингвистику в 70-е годы Д.Хаймсом, прочно вошло в терминологию лингводидактики, прежде всего в методику преподавания иностранных языков. Его толкование углублялось и расширялось. В современной лингводидактике КК понимается как речевая способность индивида. М.Н.Вятютнев ее дифференциальными признаками считает: а) отнесенность к классу интеллектуальных способностей; б) сферой проявления этих способностей является деятельностный процесс, необходимым звеном которого выступает речевой компонент (53). Д.И.Изаренков уточняет и обогащает содержание понятия, определяя КК как особое качество речевой личности и указывая на то, что: а) эта способность к общению есть сложное, приобретенное умение, формирующееся либо в процессе естественного приспособления человека к условиям жизни в определенной речевой среде, либо посредством специально организованного обучения; б) эта способность может найти проявление либо в одном, либо в нескольких, либо во всех видах речевой деятельности (97).

Важным результатом лингводидактических исследований является признание системной организации КК, структура которой формируется целым рядом составляющих, находящихся между собой в определенных отношениях и связях (Б.Кэррол, Н.Н.Клочко, Д.И.Изаренков, А.Р.Арутюнов, Л.Б.Трушина, Е.А.Быстрова и др.). Выявлены и описаны в общепринятых методических терминах "знания, умения и навыки" языковая, речевая, предметная,

лингвистическая, лингвострановедческая, этнокультуроведческая, экспрессивная и др. компетенции. Их набор и содержание варьируются в зависимости от условий и конкретных задач обучения. Тщательная разработка структуры КК в лингводидактике – свидетельство глубокого теоретического осмысления целей преподавания, позволяющее дифференцированно отбирать содержание обучения в соответствии с ориентацией на использование языка как средства общения и на коммуникативные потребности учащихся, иными словами, исходя из принципа антропоцентризма.

В нашем исследовании КК – это интегративное свойство личности школьника, основанное на собственном опыте общения, культурно-коммуникативных ценностях, речевой самооценке и самоконтроле, положительной мотивации к овладению лингвистическими и нелингвистическими знаниями, умениями и навыками, релевантными для успешной коммуникативно-речевой деятельности и развиваемыми в процессе обучения.

Ключевым для формирования лингводидактической концепции курса риторики является понятие успешности общения. В современной лингвистике сложилось два подхода к его интерпретации. Сторонники первого подхода (Е.Н.Ширяев, Э.Хауген и др.) отождествляют успешность с эффективностью дискурса: коммуникативная деятельность целенаправленна, поэтому критерием успеха служит реальный результат, достигаемый или недостижимый в процессе ее осуществления (256; 247 и др.). Успешным в прагматике считается такой дискурс, в котором перлокутивный эффект (изменение когнитивного, ментального или акционального состояния адресата) соответствует интенциям отправителя речи.

При рассмотрении дискурса в аксиологической и деон-

тической системе координат такое понимание успешности признается слишком узким. С.И.Виноградов утверждает, что для характеристики успешного общения необходимо использовать не одну, а три квалификативные категории: эффективность, оптимальность и нормативность, между которыми существуют сложные, нелинейные отношения (47). Мы разделяем данную точку зрения, т.к. она полностью соответствует принятой в исследовании концепции риторики.

Под категорией оптимальности (коммуникативный оптимум дискурса) в научной литературе понимается сопряжение результата с благоприятными для адресата следствиями и реализацией его ожиданий, "построение и ведение речи по законам адресата" (162). Она представляет успешный дискурс как диалогическое сотрудничество коммуникантов на основе взаимной заинтересованности. Понятие оптимальности уточняется в психологии. Так, латвийские психологи А.Карпова и Ю.Плотниекс, указывая на то, что успешное общение способствует уравновешенному эмоциональному состоянию, определяют условия, обеспечивающие оптимальность общения: 1) отношение к собеседнику как к полноценному субъекту общения, значимому, незаменимому, интересному; 2) творческий подход, постоянное принятие нового; 3) особая культура мышления, т.е. способность разнообразно и оригинально оценивать стандартные ситуации, видеть в них проблематичное; 4) способность объективно воспринимать людей и события; 5) терпимость к чужим мнениям, своеобразию, типу общения; 6) чувство юмора (290).

Категория нормативности заключается в соответствии процесса коммуникации (дискурса) ценностям и регулятивам, принятым

в данной культуре, прежде всего литературно-языковым, стилистическим и коммуникативным нормам. Теория нормы в современной европейской лингвистике разрабатывалась такими учеными, как Б.Гавранек, К.Гаузенблас, К.С.Горбачевич, Ф.Данеш, А.Едличка, Э.Косериу, С.Ожегов, В.Скуиня, И.Фреймане и др.

Литературно-языковая норма определяется как совокупность языковых средств и закономерностей их использования, которые приняты в данное время данным коммуникативным (языковым) сообществом в качестве образцовых или предпочтительных. Ее конституирующими признаками являются общественное признание и общеупотребительность. нарушение языковых норм становится коммуникативной помехой, т.к. может привести к непониманию или вызвать недоверие к отправителю речи. Качество речи на уровне литературно-языковых норм оценивается в пределах оппозиции "правильно-неправильно".

Стилистическая норма обращена к тексту как целостному продукту коммуникативно-речевой деятельности в единстве всех его уровней - содержательно-информационного, структурно-композиционного и речевого. На речевом уровне стилистическая норма представляет собой средоточие функционально-стилевых требований к речи, которые касаются трех основных параметров стиля: отбора языковых средств, правил их сочетаемости и пропорций межстилевых и собственно стилиевых явлений (36; 110; 112 и др.). Е.Н.Ширяев отмечает, что в пределах каждого стиля действует своя система норм, свои критерии правильности, точности и эстетичности, обусловленные коммуникативно-прагматически, а именно - сферой общения (255). Критерием оценки речевых высказываний, а также фактором отбо-

ра и организации языковых средств выступает функционально-коммуникативная целесообразность, т.е. мотивированность речевой организации высказывания сферой, задачами общения в этой сфере, темой и жанром речи (121; 43).

Коммуникативная норма, по А.Едличке, связана с процессом коммуникации, включает не только вербальные, но и невербальные компоненты, в значительной мере обуславливается ситуацией общения (83). Ее экспликация осуществляется в пределах лингвопрагматики. На основе исследований американских лингвистов (Дж. Аллен, Р.Перро, Г.Грайс, R.Lakoff, G.Leech, D.Tannen) складываются современные научные представления о контурах "грамматики взаимодействия", как системы правил, организующей реальное речевое общение и обладающей общекультурными основаниями. К общепризнанным прагматическим регуляторам коммуникативно-речевой деятельности относятся помимо правил речевого этикета постулаты общения - принцип Кооперации, или Коммуникативного сотрудничества, и принцип Вежливости. Они отражают реально существующие нормы социального взаимодействия. Таким образом, диалогическая концепция школьного курса риторики строится с учетом лингво-коммуникативных оснований речевой этики (по Р.Лакофф, "rules of rapport").

Литературно-языковые, стилистические и коммуникативные нормы формируют культурную рамку общения, которая охватывает все коммуникативное пространство, включающее различные типы дискурсов. Мы разделяем мнение А.К.Михальской, которая утверждает, что "успешное общение - это не только верная интерпретация сообщения адресатом, но и подлинное взаимопонимание

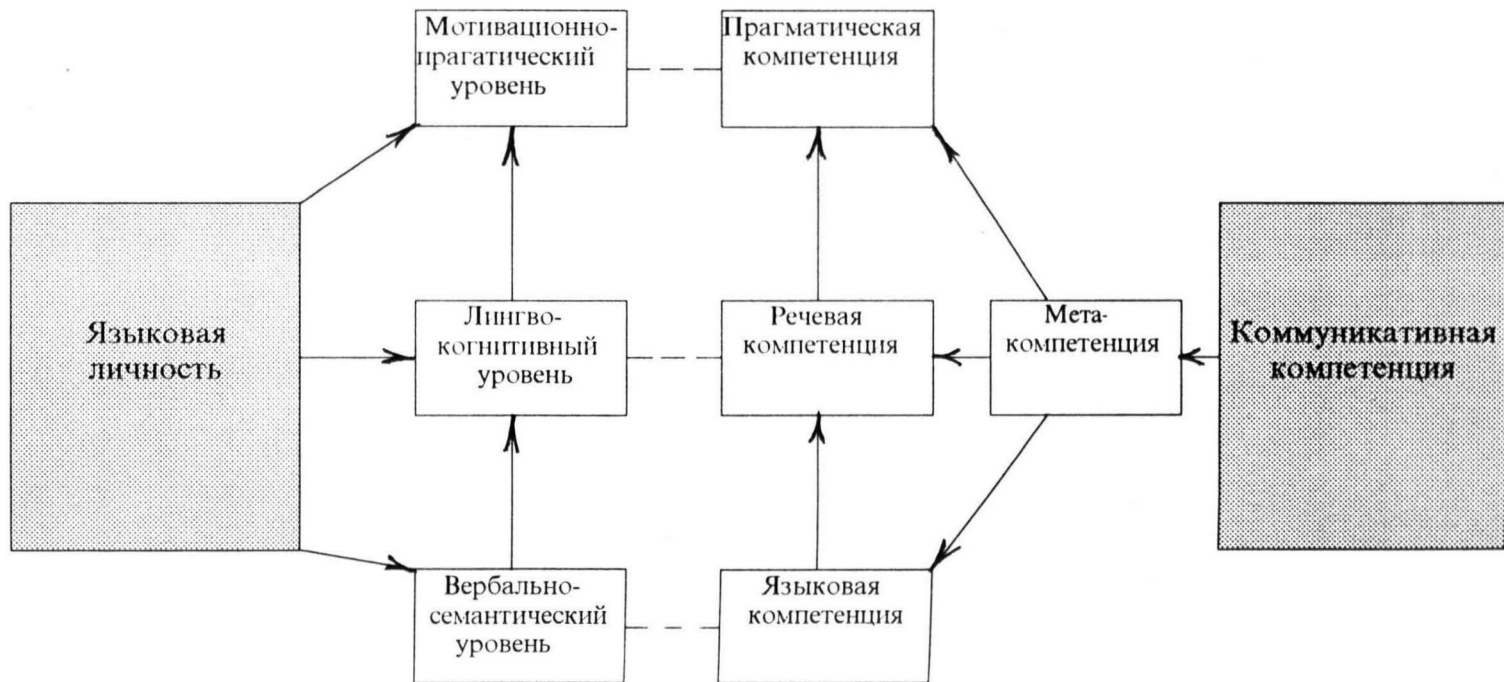
между участниками общения, приносящее радость, рождающее эстетические эмоции, ощущение гармонии мира" (165, 56-57).

Именно широкое понимание коммуникативного успеха, обеспечивающее культурогенный характер дискурса, соответствует дидактической направленности данного исследования. Осознание речевых идеалов и общечеловеческих культурно-коммуникативных ценностей в процессе овладения собственной речью - важный фактор становления личности старшеклассника, его социализации. Оно способствует, с одной стороны, разрушению эгоцентризма собственных действий, развитию позитивной направленности мотиваций (коммуникативных намерений), способности становиться в позицию другого, учитывать его интересы, принимать чужие убеждения, с другой стороны, более полному самовыражению и самореализации, совершенствованию языкового вкуса.

При определении структуры содержания КК мы опирались на психолингвистическую теорию языковой личности Ю.Н. Караулова и концепция смыслового восприятия И.А. Зимней (106; 94). Языковая личность, по Ю.Н. Караулову, - это интеллектуальные характеристики человека, наиболее интенсивно проявляющиеся в языке, языковые неповторимые черты личности. Понятие языковой личности соотносимо с интернациональным термином homo eloquens ("человек говорящий"), который является одним из ценностных ориентиров современной риторики и признается фундаментальным для человеческого познания (268).

Исходя из особенностей структуры языковой личности, состоящей из трех взаимосвязанных уровней владения языком, мы разработали содержание КК старшеклассника (см. схему на с.37). Содержание КК представляет риторическую подготовку как целе-

Коммуникативная компетенция языковой личности



направленный многоуровневый процесс, доминантами которого выступают языковая, речевая и прагматическая компетенции, коррелирующие с уровнями языковой личности и находящиеся между собой в отношениях последовательного подчинения и усложнения. Их развитие осуществляется на основе понятийного аппарата – метакомпетенции. Доминантные составляющие определяют индивидуальные особенности интеграции способностей личности к успешному общению. Эти способности описаны нами в виде системы знаний, умений и навыков, которые позволяют определить критерии оценки КК каждого школьника и конкретизировать задачи обучения.

Далее в исследовании освещается содержание КК.

Языковая компетенция соотносится в психологической структуре смыслового восприятия с уровнем понимания смысла слов и их соединений. Она заключается в:

- знании системы современного русского языка, определяющей литературно-языковые нормы;
- умении грамотно писать и говорить, соблюдая произносительные, лексические и грамматические нормы;
- умении оценивать свою и чужую речь с точки зрения правильности и стилистической уместности употребления языковых единиц.

Речевая компетенция коррелирует в психологической схеме смыслового понимания с уровнем установления общего смысла, понимания концепции текста. Она состоит в:

- знании стилистических норм: системы языковых средств, образующих функциональные разновидности языка, и правил их организации в структуре текста/речевого высказывания; правил построения типовых моделей текстов;

- продуктивных умениях: строить содержательный план устных и письменных высказываний как выражение собственной позиции; находить аргументы для различных/противоположных точек зрения; соблюдать требования стиля, типа, жанра речи, а также постулаты кооперативного общения (Г.Грайс), которые выражаются в информативной насыщенности, целенаправленности, аргументированности, логичности, ясности, речевой выразительности высказываний;

- рецептивных умениях: адекватно понимать и резюмировать содержание высказывания, развивать собственными аргументами (содержанием) концепцию автора, выражать к ней свое отношение; владеть различными видами слушания и чтения;

- умении оценивать/анализировать свои и чужие высказывания с точки зрения содержания, соответствия выбранному стилю, типу, жанру речи и соблюдения постулатов кооперативного общения.

П р а г м а т и ч е с к а я компетенция в психологической схеме смыслового восприятия относится к уровню понимания замысла автора текста, на языке прагматики – его интенции. Она включает

а) знания:

- коммуникативных норм (принципа Вежливости Д.Лича, принципа Коммуникативного сотрудничества Р.Лакофф и др.);

- соответствий между вариативной формой высказывания, реализующей одно и то же намерение, и ситуативными условиями речи;

б) умения:

- ориентироваться в ситуации общения: определять мотивы речевых действий, интенции (свои и чужие, явные и скрытые),

ролевую структуру, условия и обстановку общения;

- в соответствии с собственными интенциями строить убедительные речевые высказывания, достигающие заданного коммуникативного эффекта;

- учитывать в общении "фактор адресата" (Н.Арутюнова), согласовывать с ним и его ожиданиями свои интенции и форму речевого высказывания, соблюдать коммуникативные нормы; устанавливать контакт с адресатом; умение вставать на позицию партнера по общению, развивая ее собственной аргументацией; активизировать внимание адресата, вовлекать его во взаимодействие, сотрудничество;

- оценивать коммуникативный эффект речевой деятельности с точки зрения основных категорий успешного общения и анализировать свои и чужие коммуникативные успехи/неуспехи/промахи и понимать их причины.

М е т а к о м п е т е н ц и я (термин В.Ульриха) как составляющая КК представляет собой систему понятий, которые служат научными ориентирами для осознания, анализа и оценки средств речевого общения. Совершенствование языковой компетенции предполагает актуализацию лингвистических понятий, характеризующих системное устройство языка, (значение слова, синоним, падеж и т.д.), формируемых в школьном курсе русского языка. Развитие речевой компетенции осуществляется с опорой на понятийный аппарат стилистики и лингвистики текста, а именно на такие понятия, как формы и виды речи, текст, типы текстов, функционально-речевые стили, стилистические средства языка, которые традиционно осваиваются в основной школе на уроках по развитию речи. Прагматическая компетенция предполагает ориен-

тацию старшеклассников в понятиях из области прагматики и неориторики: ситуация общения, коммуниканты, их ролевые отношения, "фактор адресата", мотив речевого действия, коммуникативное намерение (интенция), эффективность и оптимальность общения. Мы рассматриваем метакомпетенцию как основу для формирования механизмов самооценки, самоанализа, самоконтроля и самосовершенствования коммуникативно-речевой деятельности.

В работе подчеркивается, что предлагаемая теоретическая модель развития КК характеризуется открытостью – способностью к расширению (или, напротив, к сужению), которая создается варьируемостью набора коммуникативно-речевых умений, зависящей от потребностей каждого учащегося.

Главная задача обучения – через формирование умений анализа и самоанализа коммуникативной-речевой деятельности повысить уровень самоконтроля и самосовершенствования речи у старшеклассников. Роль учителя заключается в том, чтобы помочь каждому учащемуся на протяжении всего процесса риторической подготовки осознавать продвижение в овладении собственной речью, тем самым способствовать развитию мотивации к обучению. На основе представленной модели развития КК каждый старшеклассник с помощью учителя формирует собственный образ говорящего и человека общающегося (*homo communicans*), осуществляя осознанный поиск адекватных средств для выражения личностных смыслов и интенций, для установления контакта и взаимопонимания с конкретным адресатом. Для учителя каждый ученик – индивидуальность, со своим взглядом на мир. Учитель, работая в зоне ближайшего развития школьника, создает условия для диалогического речевого общения и выражения посредством языка своей человеческой сущности.

1.3. РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ СТАРШЕКЛАССНИКА

Разработанная в исследовании концепция развития КК в школьном курсе риторики позволяет рассмотреть предлагаемую лингводидактическую модель обучения на практике. Для этого нами была составлена программа эксперимента.

Констатирующий эксперимент состоял из двух этапов.

На первом этапе решались следующие задачи:

- определить уровень мотивации старшеклассников к формированию умений речевого общения;
- составить представление о том, с какими сферами, видами и ситуациями общения связаны реальные и потенциальные коммуникативные потребности старшеклассников;
- выявить практические потребности старшеклассников в развитии конкретных коммуникативно-речевых умений;
- определить уровень сформированности у старшеклассников КК, характеризуемый степенью развития ее детерминантных составляющих - языковой, речевой и прагматической компетенций, составив обобщенный речевой портрет будущего выпускника;
- разработать критерии оценки КК каждого школьника.

Главной задачей второго этапа было определение особенностей КК у учащихся экспериментального класса.

Первый этап констатирующего эксперимента проводился в 1992-1993 учебном году на базе Дискуссионного клуба для старшеклассников (руководитель - учитель Л.Смирнова) Каугурской средней школы и Рижских школ: 13, 95 и Русской гимназии. В него было вовлечено около 600 школьников в возрасте от 16 до

18 лет, учащихся 10-12 классов.

Заметим, что школьники, принимавшие участие в эксперименте, не обучались по предлагаемой в данном исследовании модели. Программа по риторике действует в Латвии с 1992 года, а разработанное под руководством автора учебное пособие по этому курсу издано впервые в 1996 году.

Поскольку важнейшим фактором успешности формирования КК является личная речемыслительная активность учащихся, при проведении диагностирующего эксперимента нас интересовали прежде всего ответы на следующие вопросы: осознают ли сами старшеклассники необходимость в практическом освоении риторики? С какими сферами, видами и ситуациями общения связаны их коммуникативные потребности? В развитии каких конкретно коммуникативно-речевых умений они нуждаются? Насколько у старших школьников развита способность оценивать собственные коммуникативно-речевые умения?

Для этого ученикам старших классов была предложена анкета "Зачем мне нужна риторика?", на которую получено 5 229 ответов. Анализ результатов анкетирования показал, что введение в школьную практику курса риторики опирается на предельно высокий уровень мотивации, т.к. не нашлось ни одного школьника, который бы на основной вопрос анкеты ответил отрицательно или неопределенно (результаты анкетирования обобщены в таблице - см. Приложение I). Самые сильные мотивационные импульсы связаны у старшеклассников с потребностью в комфортном общении. На вопрос "Для чего тебе необходимо умение хорошо говорить и свободно общаться с людьми?" респонденты ответили следующим образом:

- чтобы уверенно чувствовать себя в любых ситуациях и быть привлекательным для окружающих (83,5%);

- чтобы находить взаимопонимание с людьми (79,7%).

На втором месте находится потребность в свободном владении речью для реализации личностных социальных установок. Ответы школьников:

- чтобы убедительно выражать свое мнение и добиваться намеченной цели (70,9%);

- чтобы свободно общаться в ходе деловых контактов и добиться успеха в жизни (65,7%);

- чтобы хорошо выполнять свои обязанности, связанные с будущей профессией (50,6%).

Слабо выраженными оказались альтруистические мотивы:

- чтобы общение со мной было интересным и доставляло удовольствие (41,7%).

Следует обратить особое внимание на то, самыми низкими статистическими показателями отличались ответы:

- чтобы хорошо учиться (7,6%)

- чтобы чувствовать себя культурным человеком (22,8%);

Эти данные позволяют сделать вывод, во-первых, о том, что старшеклассники не осознают потребность в овладении речью как компонентом культуры. Во-вторых, низкий показатель, характеризующий учебные мотивы, свидетельствует о том, что обучение в средней школе не организуется в форме свободного общения. Приведенные данные, а также наблюдения над реальным педагогическим процессом позволили выявить основное противоречие в развитии КК школьника: противоречие между потребностью старшеклассника в само- и взаимопознании, в самостоятельности мышле-

ния, в речевом самовыражении, в стремлении к равноправному межличностному взаимодействию и отсутствием культурно-коммуникативного пространства в процессе обучения. Следовательно, риторическая подготовка должна быть организована как сфера свободного диалогического общения, в которой каждый ученик осознает ценность культуры речевого общения и преодолевает эгоцентризм собственных речевых действий.

В целом, после проведения опроса стало очевидным, что предлагаемая школам Латвии новая учебная дисциплина и широкий, отличный от античного, подход к определению ее предмета выражают реальные практические потребности будущих выпускников, которые несут на себе печать возрастных психологических проблем и социального заказа.

"Расширение временной перспективы и системы социальных координат" (115, 25), характерное для юношеского возраста, потребовало при определении сфер и ситуаций общения, в пределах которых будет осуществляться обучение риторике исходить из потенциальных практических потребностей школьников, связанных с построением планов на будущее. Мы предложили школьникам написать сочинение "Я через десять лет". Их анализ (216 работ), показал, что наиболее значимой для старшеклассников является сфера профессионально-ориентированного общения (на нее указало 92 % опрошенных). Наиболее популярными оказались следующие профессии: предприниматель, программист, психолог, экономист, банкир, врач, переводчик, учитель, юрист, спортсмен, парикмахер, косметолог. Показательно, что устремления молодых людей детерминированы современной социально-экономической ситуацией (см. об этом: 224, 152-164). Следует обратить вни-

мание на то, что большая часть из перечисленных профессий требует развитого умения общаться. Следующая по степени значимости - сфера учебно-научной деятельности, т.к. 73% опрош. видят в необходимости продолжать учебу средство реализации своих дальнейших планов. Актуальные проблемы старшеклассников связаны также с социально-бытовой (отметили 65 % опрош.) и общественно-политической (45% опрош.) сферами. В границах названных сфер должны находиться ситуации, предлагаемые для освоения в курсе риторики, т.к. "реальные практические потребности выступают источником активности личности" (187, 94). Особое внимание должно уделяться при этом ситуациям, реализующим официальный вид общения (массовый и межличностный, диалогический и монологический, устный и письменный), например: публичное выступление, деловой разговор, деловая документация и переписка, газетная публикация, дискуссия и др. Анализ анкет показал, что именно с этими видами общения связаны у старшеклассников коммуникативные проблемы (см. Приложение III).

Убеждение в том, что мощным рычагом мотивации является осознание учащимися целей и задач обучения, требует экспериментальной проверки и корректировки репертуара коммуникативно-речевых умений, предлагаемых старшеклассникам для усвоения. В рамках исследования мы провели анкетирование, выявляющее мнение самих старшеклассников о необходимых им умениях речевого общения (см. Приложение II: Анкета коммуникативно-речевых умений и потребностей старшеклассников).

Анкета включала перечень умений, обеспечивающих реальные и потенциальные потребности будущих выпускников в ре-

чевом общении, которые входят в содержание речевой и прагматической компетенций, с явным акцентированием последней. Умения языкового плана в данном случае не подвергались изучению, т.к. они используются только как средства выражения, которые, как правило, не оцениваются абстрактно, вне связи с конкретными текстами – продуктами речевой деятельности личности.

Определяя набор умений речевой и прагматической компетенций на теоретическом уровне (см. 1.2.), мы исходили из общности психолингвистических механизмов – говорения и письма, с одной стороны, слушания и чтения, с другой. Тем самыми свели виды речевой деятельности к двум основным – продуктивным и рецептивным, – представляющим две стороны процесса коммуникации. Ориентация стратегии обучения риторике на учащегося подсказала необходимость проверить посредством эксперимента уровень сформированности умений в каждом из четырех видов речевой деятельности, т.к. он может оказаться различным в силу индивидуальных особенностей старшеклассников, а также как следствие укоренившейся в школьной практике системы работы по развитию речи (см.1.1). Таким образом, формулируя вопросы в анкете, мы учитывали как относительную автономность проявления четырех видов речевой деятельности, так и их взаимосвязь и взаимообусловленность в реальной коммуникации. В соответствии с предлагаемой в исследовании концепцией курса риторики из всего репертуара коммуникативно-речевых умений, входящих в содержание КК, отбирались лишь те, которые отражают способность личности к речевому самовыражению и к установлению диалогического взаимодействия с партнером по общению. Последний вопрос анкеты направлен на выявление уровня речевой саморефлексии.

Результаты анкетирования обобщены в таблице (см. Приложение III). Они позволяют сделать следующие выводы.

1. Сравнение количественных показателей свидетельствует о том, что, с точки зрения старшеклассников, прагматическая компетенция (средний показатель - 55,9%) у них развита в большей степени, чем речевая (средний показатель - 47,7%). Из бесед с учащимися выяснилось, что старшеклассники просто более объективно оценивают свою готовность к самовыражению, которая акцентируется в умениях собственно речевого плана, чем способность к установлению контакта и обратной связи с адресатом, лежащую в основе прагматической компетенции. Вместе с тем они осознают практическую значимость для будущей жизни прагматических умений: потребность в них испытывают 71,5% старшеклассников.

2. Старшеклассники считают, что письменная речь развита у них лучше, чем устная. Существенно различаются показатели сформированности речевых умений в письме (73%) и в говорении (45,5%)

3. Самая низкая потребность среди речевых умений отмечается в письме (у 50% учащихся) и чтении (у 45,5% учащихся). Однако заметим, что эти умения все же необходимы почти половине опрошенных.

4. В прагматической компетенции, прежде всего, обращает на себя внимание осознание старшеклассниками того, что они не умеют выступать публично. Коммуникативные проблемы связаны также с самопредставлением и с потребностью вступать во взаимодействие с адресатом в письменной сфере общения. Причем, почти все будущие выпускники (86,5%) понимают важность для современной жизни умения убедительно представлять себя и свои

идеи. Не оказалось ни одного старшеклассника, который бы отрицал необходимость такого умения, также как и умения участвовать в дискуссиях и владеть эмпатическим слушанием.

5. Несмотря на то, что рефлексия является одной из психологических особенностей раннего юношеского возраста, лишь 18% учащихся задумывались над собственной речевой готовностью к эффективной и оптимальной коммуникации.

Задача следующей стадии констатирующего эксперимента – составить речевой портрет старшеклассника на основе анализа продуктов речевой деятельности учащихся, и, учитывая результаты предыдущего анкетирования, разработать критерии оценки КК.

Чтобы проанализировать исходный уровень коммуникативно-речевых умений, мы использовали видеозаписи заседаний Дискуссионного клуба для старшеклассников и материалы двух письменных заданий, выполненных учащимися 10-12 классов (282 работы).

В первом задании был предложен неудачный вариант аннотации рекламного характера из газеты на известную экранизацию романа Л.Н.Толстого "Анна Каренина". Требовалось отнестись к ней критически, найти случаи стилистически немотивированного употребления лексики, определить стилевую отнесенность текста и составить свой текст аннотации на этот же или любой другой, понравившийся фильм таким образом, чтобы заинтересовать читателя и пробудить у него желание посмотреть фильм.

Второе задание заключалось в написании сочинения-рассуждения об особенностях речи и поведения человека, с которым приятно (или неприятно) общаться. Это не коммуникативно-ориентированное, но собственно речевое, традиционное для методики развития речи задание, цель которого в нашем эксперименте –

проверить уровень сформированности языковой и речевой компетенций, связанных с продуцированием собственных речевых произведений без опоры на текст.

Для психолингвистического эксперимента мы выбрали сферу публичного общения, где реализуются официальный и массовый виды коммуникации. Это актуальная для юношеского возраста и в то же время сложная сфера речевой деятельности, комфортное и успешное общение в которой требует развитой способности к диалогу, речевого самоконтроля и самого высокого уровня владения языком, иными словами – КК, синтезирующей в себе языковую, речевую и прагматическую составляющие. Следует заметить, что коммуникативно-речевые умения, необходимые для публичного общения, включены в Стандарт образования по русскому языку для средней школы, действующий в Латвийской республике (338, 9).

Единицами экспериментального лингвистического исследования стали два типа текстов, совпадающих с основными единицами обучения риторике (см. Введение). Первый тип представлен речевыми жанрами аннотации рекламного характера (речевой акт) и сочинения-рассуждения (речевое высказывание), в которых реализуются письменный, монологический и дистантный виды общения. В аннотации проявляются необходимые современному старшекласснику (и вообще любому культурному человеку) в его речевой практике умения давать общие характеристики книгам, статьям, фильмам, теле- и радиопередачам и т.д., оценивать их содержание и форму, размышлять по поводу затронутых автором проблем и привлекать к ним внимание других. Сочинение – рассуждение позволяет выявить умение осознавать и реализовывать в письменной форме обус-

ловленную типом речи коммуникативную установку доказательства, без которого невозможна персуазивная коммуникация и подлинный диалог.

Второй тип текстов – выступление на дискуссии (речевой акт), в которой осуществляется устное, диалогическое и контактное общение. В данной речевой ситуации наиболее явно обнаруживается умение понять позицию другого, посредством речевых средств выразить это и в корректной форме убедительно и логично изложить свою точку зрения. "Полемическая готовность является одним из самых убедительных показателей языкового совершенства индивида, признаком зрелости его коммуникативной компетенции" (149, 165).

Выделенные типы текстов используются в коммуникативных ситуациях, противопоставленных по видам общения, что позволяет наблюдать умения школьников в разных видах речи (монолог – диалог), в разных формах речи (письменная – устная), во взаимосвязанных видах речевой деятельности – рецептивных (чтение, слушание) и продуктивных (письмо, говорение). Вместе с тем в речевых высказываниях старшеклассников должен проявиться и уровень их способности к диалогу в общении, а именно, способности участвовать в свободном обмене мнениями в процессе непосредственной (дискуссия) и опосредованной (чтение книги, просмотр фильма, выражение своей позиции в форме сочинения на актуальную для современного человека проблему) коммуникации.

1. Исходный уровень коммуникативно-речевых умений (репродуктивных и продуктивных) в письме – чтении/слушании как взаимосвязанных видах речевой деятельности, установленный на основе изучения

письменных монологических речевых произведений учащихся.

Репродуктивные умения наблюдались на материале выполнения первого задания, связанного с анализом предложенного образца и составлением собственного текста аннотации (объем около 100 слов).

Продуктивные умения (без прямой опоры на текст), выявление которых релевантно для уточнения уровня языковой и речевой компетенций, изучались при помощи второго задания (объем около 150 слов).

Результаты психолингвистического эксперимента мы будем представлять по доминантным составляющим КК.

Я з ы к о в а я компетенция. Можно констатировать достаточно высокую степень владения литературно-языковыми нормами в текстах как с репродуктивной, так и с продуктивной заданностью.

При выполнении задания поисково-аналитического характера 65,7% учащихся указали все без исключения случаи нарушения стилистической нормы в предложенном тексте. Остальные 34,3% справились с заданием частично: не отметили одно или два ошибочных употребления. Такие результаты свидетельствуют о развитых умениях оценивать высказывания с точки зрения их стилистической однородности и уместности (функционально-коммуникативной целесообразности).

Однако, создавая собственные тексты, 45,4% учащихся допустили культурно-речевые ошибки, наиболее частотные из которых: тавтологические повторы, нарушение лексической сочетаемости, неправильный выбор синонима, употребление фразеологизма, семан-

тика которого не соответствует контексту, замена невозвратного глагола его просторечным возвратным вариантом, нарушение видо-временной соотнесенности глаголов, а также синтаксических норм, связанных с управлением.

Очевидно, что сфера усвоения литературно-языковых норм, обусловленных закономерностями развития всех уровней языковой системы, является более сложной для школьников, чем стилистических, где чаще срабатывает интуиция, языковое чутье. Кроме того, оценивать чужой текст значительно легче, чем породить и редактировать собственный, т.к. эти виды деятельности требуют высоко развитого речевого самоконтроля.

Несмотря на довольно высокий, в целом, показатель ученических работ с нарушениями литературно-языковых норм, необходимо заметить, что в каждой из них количество случаев неправильного или неоправданного выбора варианта было небольшим (1-2). Вообще отсутствовали ошибки культурно-речевого плана в 54,6% работ.

Р е ч е в а я компетенция. Большинство учащихся (68%) правильно определили принадлежность предложенного текста к публицистическому стилю и, учитывая его особенности, строили собственные речевые высказывания. Остальные отнесли текст к разговорному (17%) и художественному (15%) стилям, при этом свой вариант аннотации написали в публицистическом стиле. Следовательно, у 32% старшеклассников, вовлеченных в эксперимент, нет ясного представления о принципах разграничения и языковой специфике функционально-речевых разновидностей литературного языка.

Остановимся на анализе жанрово-стилистических особеннос-

тей речевых произведений и содержательной стороны речевых действий старшеклассников. Подавляющее большинство учащихся не смогли правильно определить объем содержания собственного речевого произведения, которое представляет собой вербально-когнитивную реакцию на прослушанное или прочтенное в форме речевого жанра аннотации. Заметим, что аннотация является речевым продуктом рецептивных видов речевой деятельности – слушания (просмотр фильма, спектакля и т.д.) или чтения.

Смысловая структура аннотации формируется в результате содержательно-оценочной переработки информации и состоит из обязательных и факультативных компонентов (см.: ШР:104). К обязательным компонентам, которые должны быть актуализированы в речевых произведениях учащихся, относятся : 1) формулировка темы, 2) целевое назначение (основная мысль), 3) действующие лица, 4) время и место действия, 5) краткое содержание. К факультативным: 1) сведения о создателях фильма (авторе книги); 2) оценка с точки зрения формы, содержания, 3) аргументация (почему достоин внимания).

Анализ работ показал, что старшеклассники владеют жанром аннотации, в основном, на уровне обязательных компонентов смысловой структуры. Содержание всех компонентов не раскрыто ни в одной из работ. Речевые произведения 82,9% учащихся сводятся к краткому пересказу сюжета, который в некоторых работах сопровождается достаточно стандартной характеристикой действующих лиц. По-видимому, в этом обнаруживается явное влияние образца, неспособность учащихся отступить от него, а также отсутствием специфических лингвистических знаний о законах данного речевого жанра. В 16,5% работ краткое содержание до-

полняется формулировкой темы фильма, в 5,9% - темы и основной мысли. Лишь 6,9% учащихся предваряют передачу содержания указанием на место и время действия, а 10% включают в аннотацию аргументированные оценочные суждения.

Формулируя задание, мы стремились предоставить учащимся возможность включить в аннотацию знания о творчестве Л.Н.Толстого, его романе, об известных актерах, снявшихся в киноверсии, или же проявить свою индивидуальность в описании любимшегося фильма. Из 216 учащихся 68,4% составили аннотацию на фильм "Анна Каренина". Очевидно, легче было следовать предложенному в задании тексту, чем создавать новое содержание и продумывать его речевую и языковую форму. Личностная оценка фильма, работы актеров или романа и творчества Л.Н.Толстого прозвучала в 4,1% работ. Остальные 31,5% старшеклассников писали о других фильмах, из них лишь в 5,9% аннотаций присутствует оценочная характеристика фильма, игры актеров и высказаны мысли автора по поводу проблематики. Таким образом, мы констатировали, что умение соблюдать требования жанра обнаружилось лишь у 17,1%, а умение строить содержание высказывания как выражение личностной позиции проявилось у 10% учащихся.

Информативная насыщенность сочинений-рассуждений труднее поддается количественному измерению, но анализ работ показывает, что речевая компетенция учащихся в данном случае выше, чем при продуцировании речевых произведений, реализующих жанр аннотации. По-видимому, рассуждение является более привычным для школьников типом текста, соответствует психологическим особенностям юношеского возраста,

кроме того не накладывает жестких ограничений ни на объем содержания, ни на принципы отбора словесно выраженного содержательного материала.

Большинство учащихся построило содержательный план сочинения на выражении своего отношения к таким качествам речи, как правильность (грамотность) и чистота (отсутствие слов-паразитов и жаргонизмов), значение которых, очевидно, усвоено на уроках родного языка. Многие подчеркивали значимость и других свойств: логичности, эмоциональности, образности, благозвучности и интонационной выразительности. Некоторые обращали внимание на роль невербального поведения (излишней жестикологии). Лишь немногие (приблизительно 20%) написали об умении говорить коротко о главном, привлекая интересную информацию, а также обращают внимание на уважение к собеседнику, готовность выслушать и понять его. В оценке перечисленных качеств и находит выражение точка зрения автора, которая ни в одной работе не звучит убедительно. В целом, содержание сочинений ограничивается отвлеченными размышлениями автора о том, какой должна быть речь и поведение человека без опоры на факты, конкретные примеры, события. Недостатком почти всех работ (81,2%) является отсутствие собственной оригинальной мысли, доказательству которой автор должен был подчинить свое рассуждение, чтобы оно предстало как личностная позиция.

Рассуждение как особый тип речи, как правило (в 21,8% работ), подменялось размышлением автора на предложенную тему, т.к. не приводились доказательства. Логичностью изложения отличалась большая часть работ (56,1%), последовательность построения сводилась к соблюдению трехкомпонентной структуры

текста – введение, основная часть, заключение.

Подводя итог сказанному выше, приведем еще раз количественные данные, позволяющие судить о степени сформированности у старшеклассников речевой компетенции. В нашем перечне вначале располагаются показатели умений репродуктивного, затем продуктивного типа:

– умение ориентироваться в жанре или типе речи обнаружилось у 17,1% ; 21,8% учащихся;

– умение строить содержательный план речи как личностную позицию – у 10% ; 18,8% учащихся;

– умение логично строить высказывание в соответствии с темой – у 64,3%; 56,1% учащихся;

– умение целенаправленно, ясно и точно излагать содержание – у 45,3%; 32,4% учащихся;

Средние показатели проявления речевой компетенции в умениях репродуктивного и продуктивного типа соответственно – у 34,2%; 32,2% учащихся. Нетрудно заметить, что количество старшеклассников с выраженными речевыми умениями различных типов отличается незначительно, что доказывает целостность речевой компетенции как особого уровня владения языком. Иными словами, если человек умеет строить собственное высказывание с опорой на текст, то он способен продуцировать речь и без прямой опоры на текст.

П р а г м а т и ч е с к а я компетенция. При создании аннотации рекламного характера должна быть реализована интенция "заинтересовать", которая специально формулировалась в задании. Анализ работ показал, что воздействующего эффекта пытались добиться лишь 22,1% учащихся. Они использовали сти-

листически маркированную лексику и такие стилистические приемы, как метафора, эпитет, сравнение, переносное употребление форм настоящего времени ("настоящее историческое"), бессоюзие. У всего лишь некоторых учащихся (17,3%) персонифицированность речи усиливалась с помощью средств установления диалогического контакта с адресатом, например, прямого обращения к читателю ("Права ли Анна, решите сами..."), вопроса, заостряющего внимание на концовке и интригующего (Что же ее ожидает? Как развернется действие? Об этом телезрители смогут узнать, посмотрев фильм").

Редко, в 9% работ, используются положительно оценочные высказывания как средство аргументации, доказывающей адресату, что фильм достоин внимания.

Обобщая отметим, что прагматическая компетенция проявилась лишь у 22,1% учащихся. Это объясняется, по-видимому, тем, что старшеклассники не осознают роль адресата и связанную с ним ситуативно обусловленную интенцию возбуждения интереса, а также не обладают специфическими лингвистическими знаниями о способах ее речевого воплощения.

Перейдем к рассмотрению результатов второй части психолингвистического эксперимента.

2. Исходный уровень коммуникативно-речевых умений в говорении-слушании как взаимосвязанных видах речевой деятельности, установленный на основе изучения дискуссионной речи учащихся.

Материалом для экспериментального наблюдения послужили видеозаписи четырех заседаний Дискуссионного клуба для старшеклассников, в которых принимало участие приблизительно от

80 до 120 учащихся школ г. Риги: 95, 99, 80, 72, Пушкинского лицея и Технико-лингвистического колледжа. Темы дискуссий: "Музыка – язык времени", "Мое понимание свободы", "Гражданство и натурализация", "Мое отношение к религии".

Важным показателем общего уровня сформированности КК в сфере публичной дискуссионной речи является то, что из всего количества присутствующих на дискуссиях, как правило, выступало в среднем около 20–25% учащихся. Причем, явно выделялись те старшеклассники (4–5 человек), которые представляют актив клуба. Они чаще других брали слово (5–6 раз в течение одного заседания), именно их выступления отличались информативной насыщенностью и большим объемом (до 5–6 предложений). Большинство участвующих в дискуссии высказывалось, в среднем, 1–2 раза, их выступления сводились к высказываниям, состоящим из одного-двух предложений. Остальные подавали лишь короткие реплики, как, например, на вопрос "Что вас привлекает в музыке и почему?" чаще всего звучали довольно неопределенные ответы: "Стиль", "Абсолютно все", "Техника игры" и т.п.

Я з ы к о в а я компетенция. Владение литературно-языковыми нормами определяется тем, что из всего числа выступающих на каждой дискуссии, только 3–4 человека допускали культурно-речевые ошибки. Они касались нарушения акцентологических норм (например, "лгала", "они оказались правы"), лексической сочетаемости (например, "истоки рок-н-ролла возникли в Ливерпуле"), норм управления (например, "на этом они ограничились") и некоторых других случаев. Отмечая умение старшеклассников следовать критерию литературно-языковой правильности, выступая публично, необходимо напомнить, что высказывались

далеко не все присутствующие на дискуссии, а выступления большей части учащихся состояли из одного-двух коротких предложений.

Речевая компетенция. Основными ситуативно обусловленными качествами речи, которые должны быть актуализированы во время выступления на дискуссии, чтобы состоялся полноценный диалог, являются:

- содержательная насыщенность выступления;
- логичность и аргументированность в выражении личностной позиции;
- точность и ясность изложения мысли;
- гибкость аргументации (умение приводить аргументы в пользу различных точек зрения);
- соответствующая размерам аудитории громкость голоса, четкость произношения и интонационная выразительность;

Для представления об уровне сформированности речевой компетенции важно учитывать, что каждой дискуссии предшествовал подготовительный период, во время которого учащиеся, заранее получив вопросы, выдвигаемые на обсуждение, могли собирать информацию и обдумывать ее.

На основании анализа дискуссионной речи старшеклассников у нас сложилось впечатление, что из 20-25% выступающих подготовленных, как правило, оказывалось в зависимости от темы 2-3 (например, на дискуссии о музыке) или 5-6 (например, на дискуссии о гражданстве) учащихся. В их выступлениях содержались указания на конкретные факты, события, ссылки на литературные источники. Содержательный план высказываний остальных выступающих ограничивался, чаще всего, лишь выражением соб-

ственного мнения, не отличающегося информативностью и глубиной осмысления вопроса.

Высказывания некоторых участников дискуссии страдали многословием, что затемняло смысл их речи и тем самым затрудняло восприятие.

Логично и аргументированно звучало, в среднем, 3-4 выступления на каждой дискуссии. Большинство же старшеклассников не поясняло и не доказывало свою точку зрения, а лишь констатировало ее с помощью коротких, поэтому не всегда понятных фраз, например, на вопрос "Может ли музыка изменить мир?" прозвучал ответ: "Мне кажется, что музыка уже перевернула мир не в ту сторону".

В выступлениях старшеклассников обращает на себя внимание стремление к оригинальности, которое чаще всего находит выражение не в обоснованной личной позиции, но превращается в самодемонстрацию, т.к. не подкрепляется конкретными фактами, примерами, свидетельствующими о продуманности и глубине высказываний. Выражение мнения у подавляющего большинства учащихся основывается не на знании предмета, а на собственных эмоциях и впечатлениях. Таким образом, в поведении участников дискуссии часто нарушаются прагматические постулаты общения и правила персуазивной риторической коммуникации, без которых не возможно вести конструктивный диалог.

Наблюдения показали, что приблизительно третья часть выступающих говорила тихо и невнятно, эти учащиеся не использовали интонационные средства речи, паузы, логические ударения для того, чтобы донести свою мысль до слушающих.

П р а г м а т и ч е с к а я компетенция. Проведенный ана-

лиз выступлений свидетельствует о несформированности у старшеклассников умений диалогического общения.

В ходе каждой из четырех дискуссий, в среднем, лишь три-четыре раза звучали вопросы, адресованные ее участниками друг другу с целью уточнения или пояснения сказанного, в чем проявляется необходимое для диалогического общения умение активно слушать. Мы не наблюдали вообще случаев использования в дискуссионной речи перефразирования и резюмирования - речевых приемов, демонстрирующих умение вычленивать и формулировать главное в позиции других участников дискуссии и помогающих развивать ее тему. Совершенно не проявилось стремления понять другого и предложить свои доказательства справедливости его точки зрения. Выступления большей части учащихся не обнаруживали между собой смысловой связи. Создавалось впечатление, что главное для дискутирующих - самовыражение, а не желание объединиться в поиске ответов на актуальные для всех собравшихся вопросы.

Анализ речевых действий старшеклассников показал, что они и не владеют способами реализации КК, обуславливающих диалогический характер общения. Предельно ограничен у старшеклассников репертуар речевых форм выражения согласия/несогласия, а также собственной точки зрения. Они ограничиваются двумя-тремя фразами: "мне кажется", "я считаю", "я хочу сказать" и "я не согласен", "я не совсем согласен". Кроме того, согласие/несогласие выразили на всех четырех дискуссиях всего 9 учащихся и только в 3 случаях выступающие смогли привести контраргументы и убедительно выразить свою точку зрения, привлекая экспрессивные средства (сравнения, афористические вы-

ражения и др.). В целом же, для дискуссионной речи старшеклассников не характерно использование средств художественной выразительности как средств установления диалогического контакта с аудиторией.

Наблюдения в ходе психолингвистического эксперимента показали, что умение успешно общаться не формируется спонтанно. Оно должно развиваться в процессе целенаправленного обучения.

Из анализа результатов анкетирования и изучения реальных коммуникативно-речевых умений учащихся сложился обобщенный речевой портрет старшеклассника. Он позволил сформулировать положения, которые легли в основу учебного пособия по риторике, изданного под руководством автора (343).

1. Компетенции старшеклассников в письменной речи развиты в большей степени, чем в устной, что, по-видимому, является закономерным следствием сложившейся системы работы по развитию связной речи в основной школе, которая направлена, главным образом, на обучение сочинению и изложению. Следовательно, в курсе риторики основной сферой освоения должна стать устная коммуникация.

2. У подавляющего большинства старшеклассников не сформировано умение осознавать цели общения и вступать в диалогическое взаимодействие с адресатом, поэтому развитие прагматической компетенции выдвигается на первый план в системе обучения.

3. Большая часть старшеклассников не умеет строить содержательный план речевых произведений как выражение собственного взгляда на мир, поэтому одной из главных задач на уровне речевой компетенции является овладение коммуникативной стратегией убеждения, которая основана на информативности, фактологичности.

гичности, аргументированности глубокого личностного проникновения в тему.

4. В процессе целенаправленного развития речевой компетенции важное место должно занять освоение типовых моделей текста, прежде всего, различных речевых жанров, посредством которых осуществляется современная коммуникация.

5. Языковая компетенция старшеклассников отличается достаточно высоким уровнем сформированности как в устном, так и в письменном общении, поэтому вопросы культурно-речевого характера, связанные с отступлением от литературно-языковых норм, могут решаться попутно с целью предупреждения и исправления возникающих ошибок.

6. Психологической чертой старшеклассников является речевая самоуверенность и неразвитость речевой саморефлексии. Поскольку способность объективно оценивать собственное речевое поведение выступает в качестве важного фактора самосовершенствования личности, особое внимание в процессе риторической подготовки необходимо уделить развитию навыков анализа и самоанализа речевых действий.

В результате составления речевого портрета старшеклассника, также наблюдений над коммуникативно-речевой деятельностью учащихся в процессе констатирующего эксперимента нами были выделены четыре уровня развития КК как интегративного свойства личности (самый высокий, высокий, средний и низкий) и критерии их определения у учащихся. Характеристики для каждого уровня представлены в таблице (см. Приложение IV). Критериями оценки развития КК выступали:

- на уровне языковой компетенции: соблюдение литературно-

языковых норм;

- на уровне речевой компетенции рецептивные умения: владеть различными видами чтения; владеть различными видами слушания; развивать собственными аргументами (содержанием) авторскую позицию (замысел); производить содержательно-оценочную переработку текста; продуктивные умения: соблюдать требования стиля, жанра и типа речи; убедительно выразить в речи личностную позицию; находить аргументы для различных/противоположных точек зрения;

- на уровне прагматической компетенции умения: строить высказывания в соответствии с собственными интенциями; учитывать ситуацию, ожидания и интересы адресата; устанавливать и поддерживать контакт с адресатом; активизировать его внимание; вовлекать во взаимодействие, сотрудничество; вставать на позицию собеседника.

- умение анализировать и оценивать речевые действия с точки зрения основных категорий успешного общения: нормативности, эффективности и оптимальности.

1.4. КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО КЛАССА

В процессе опытно-экспериментальной работы необходимо было выявить особенности КК школьников экспериментального класса, что и составило содержание второго этапа констатирующего эксперимента, который проводился в 1995 - 1996 учебном году в 11б классе 95 школы г.Риги. Экспериментальный класс состоял из 27 учащихся. Сбор данных о мотивации к обучению риторике, о потребностях в овладении коммуникативно-речевыми умениями, об актуальных для учащихся сферах речевой активности и социальных ролях проводился по той же методике, что и на первом этапе констатирующего эксперимента.

Перейдем к их анализу.

В ходе констатирующего эксперимента исследовался характер мотивации. В результате анализа анкет мы установили, что все без исключения учащиеся экспериментального класса осознают практическую потребность в свободном владении языком как средством общения (см. Приложение IV.). Было выявлено, что в классе преобладают мотивы самореализации (23 ученикам необходимо умение общаться для достижения коммуникативных задач, 20 - для успешных деловых контактов) и мотивы самоутверждения (у 19 учеников обучение риторике связано с потребностью уверенно чувствовать себя в общении). Это, по-видимому, объясняется возрастными особенностями. Контрастируют с этими показателями мотивы, ориентированные на гармонизацию общения: только 12 учеников видят в хорошем владении речью средство

достижения взаимопонимания, 10 – возможность сделать общение интересным и приятным для собеседника. 8 школьникам развитые коммуникативно-речевые умения потребуются в будущей профессиональной деятельности. Самые слабые мотивационные импульсы связаны с использованием КК в учебной деятельности, а также с выражением своей причастности к культуре: лишь 3 ученикам умение свободно говорить и общаться помогает хорошо учиться, а 7 человек включают речевую культуру как свойство личности в собственную систему ценностей. С целью всестороннего анализа мотивации мы обратили внимание и на количество ответов, выделенных каждым учащимся. В экспериментальном классе не оказалось ни одного ученика, который бы выбрал все положительные ответы. Максимальное количество, 4 варианта ответов, – отметило 5 учеников, 3 варианта – 8 школьников, 2 ответа – 12 человек, 1 вариант – 2 ученика.

Анализ характера мотивации позволил сделать ряд выводов:

1. Важная задача учителя в процессе экспериментального обучения – поддержание высокого уровня естественной мотивации и обогащение мотивационной сферы старшеклассников.

2. Основным направлением в развитии мотивации должно стать формирование социально-культурных мотивов, т.к. осознание культуры речевого общения как ценности является важным фактором социализации личности старшеклассника, вхождения его в культурный контекст общества.

3. Особое внимание в ходе формирующего эксперимента наряду с развитием речевой основы для самовыражения (в соответствии с потребностями учащихся) необходимо уделять формированию альтруистических мотивов в общении, связанных с прояв-

лением интереса и уважения к собеседнику, стремлением принять его как индивидуальность, без чего невозможен полноценный диалог.

Следуя принятому в работе лично-деятельностному подходу, мы обратились к изучению потребностей учащихся экспериментального класса в овладении коммуникативно-речевыми умениями. "Суть педагогической организации обучающей среды, - писал Ш.А.Амонашвили, - заключается в том, чтобы в настоящую жизнь школьников были органически введены элементы его будущей жизни" (7, 28). Мы опирались на данное утверждение при анализе анкетирования (см. Приложение II. Анкета "Коммуникативно-речевые умения и коммуникативные потребности старшеклассников") и выделили только те коммуникативно-речевые умения, которые, по мнению самих учащихся, понадобятся им в будущем.

В результате изучения анкет выяснилось, что будущие выпускники заинтересованы в большей степени в развитии прагматической компетенции, которая непосредственно связана с процессом коммуникации, нежели в речевой (в среднем, было получено соответственно 20 и 16 положительных ответов).

Потребность в прагматической компетенции характеризуется следующими показателями. Все без исключения учащиеся считают, что в дальнейшем им понадобится умение составлять различные письменные тексты (письмо, резюме, рекламное объявление) так, чтобы вызвать к ним интерес у адресата. Большинство старшеклассников понимают необходимость в умении достойно представлять себя и свои идеи (25 учеников), активно слушать (21 ученик), выступать публично, поддерживая контакт с аудиторией и вызывая ответную реакцию (18 учеников). Лишь 9 школьников

осознают, что им необходимо научиться ставить себя на место собеседника, выражать ему свое понимание и поддержку, в чем, по-видимому, проявляется сконцентрированность многих учеников данного класса на самоутверждении.

Среди собственно речевых умений самыми востребованными оказались умения в говорении и слушании: умение говорить целенаправленно, содержательно, ясно и аргументированно выделили все учащиеся; 22 ученика нуждаются во владении критическим слушанием. Практически отсутствует у учащихся экспериментального класса потребность в умении выражать свои мысли в письменной форме (указали на необходимость 3 ученика). Умение кратко передавать содержание прочитанного и выразить к нему свое отношение отметили как необходимое 18 учащихся.

Анализ анкет показал, что потребности учащихся экспериментального класса в овладении коммуникативно-речевыми умениями связаны со стремлением, во-первых, к наиболее полному самовыражению посредством устной и письменной речи, во-вторых, к налаживанию контакта с адресатом. Старшеклассники не осознают потребности в эмпатическом слушании, однако она требует развития, т.к. будет способствовать преодолению эгоцентризма собственных речевых действий. Мы также констатировали, что только у 3 учеников развита способность к речевой самооценке.

Результаты анкетирования учащихся экспериментального класса в целом не противоречат обобщенной характеристике старшеклассника (см.1.3), в чем нетрудно убедиться, сравнив приведенные сведения с содержанием таблиц (см. Приложение I., Приложение III. и Приложение Y.).

Далее нам предстоит определить актуальные для учащихся

экспериментального класса сферы общения и социальные роли, иными словами, поле коммуникации, которое поможет сделать мотивы обучения риторике жизненно важными и действенными. Для этого мы использовали материалы сочинений "Я через десять лет", в которых раскрываются также и социально-психологические особенности старшеклассников.

Почти все школьники (24 учащихся) указывают на трудность решения вопроса о планах на будущее: "Мне очень трудно представить себя через 10 лет, потому что жизнь наша становится все труднее и труднее..."; "Мне трудно представить себя через 10 лет. Сейчас жизнь очень трудная, нет уверенности в завтрашнем дне. Получить хорошее образование не так просто, а найти хорошую работу еще сложнее..."; "Наша жизнь настолько непостоянна и изменчива, что трудно рассуждать о будущем...".

Объективно оценивая причины трудностей, подавляющее большинство старшеклассников (21 ученик) смотрит на свою будущую жизнь с оптимизмом, в котором присутствует романтизм: "Я свое будущее хотела бы видеть только в ярких красках, никакой серости..."; "Я надеюсь, что моя жизнь будет интересной и полной событий, как река..."; "Хочется думать, что через 10 лет у меня будет хорошая работа с регулярно выплачиваемой зарплатой, которой бы хватило не только платить за квартиру, но и выделить средства на книги, на поездки в дальние страны...". Будущие выпускники мечтают о благополучной и материально обеспеченной жизни (у меня будет "дом или хорошая большая квартира", "хорошая одежда", "машина", "дача", "мы будем путешествовать", "ходить в театр, на концерты"), им хочется,

чтобы "мне и моей семье было хорошо и удобно", "мои дети ни в чем не нуждались", "помогать своим родителям материально". Авторы 19 сочинений пишут о своем желании иметь семью и детей.

Старшеклассники вынуждены решать трудные вопросы, задумываться о будущем. Так расширяется временная перспектива и система социальных координат их практической деятельности. Молодые люди, планируя свою жизнь, считают, что "будущее полностью зависит от меня, будущее в моих руках" (эта мысль звучит в 9 работах), "не только от меня, но и от окружающих меня людей, жизненных обстоятельств, судьбы (в 15 работах). К этим обстоятельствам многие относят наличие денег.

В целях нашего исследования особенно важно отметить, что для абсолютного большинства старшеклассников жизненные планы связаны с получением "интересной", "постоянной", "высокооплачиваемой", "престижной" работы. Анализ сочинений показал, что в экспериментальном классе высокий уровень социальных притязаний, они стремятся занять в обществе достойное место, стать образованными людьми. Большинство учащихся (21 человек) предполагает продолжить обучение в высших учебных заведениях. Приведем выдержки из сочинений. "В ближайшее время я собираюсь закончить какое-либо учебное заведение. Ведь без образования добиться чего-либо очень трудно..."; "Главное сейчас для меня, и я думаю, для многих моих сверстников, - успешно окончить школу и поступить в какой-нибудь вуз..."; "Человек, по-моему, без высшего образования не добьется успеха в жизни. Учеба в университете "закаляет" ум человека, учит самому познавать мир, и совершенствовать свои знания. Мало людей без высшего образования достигли высот в карьере". Таким образом, отчетливо

выделяются четыре актуальные для старшекласников сферы общения: учебно-научная, профессионально-ориентированная, социально-бытовая и социально-культурная. Из сочинений стали ясны и социальные роли. Будущие выпускники мечтают стать: предпринимателями, журналистами, инженерами, программистами, экономистами, юристами, учителями, психологами, врачами, парикмахерами, переводчиками, косметологами.

Для определения уровней сформированности КК у учащихся экспериментального класса мы использовали метод суждений (252, 80-87;174-183). Экспертами выступали пять учителей, работающих в данном классе: учитель русского языка, литературы, психологии, этики, истории культуры. Таким образом, для проведения педагогического эксперимента была сформирована исследовательская группа, руководителем которой выступал автор данной работы. До начала констатирующего эксперимента был проведен научно-методический семинар, на котором учителя были ознакомлены с особенностями курса риторики, с сущностью понятия КК, со структурой его содержания как цели обучения риторике, а также с критериями оценки КК школьников. Обсуждалось содержание уровней сформированности КК по каждому из показателей (см. Приложение IV.). Нами была составлена таблица "Коммуникативная компетенция учащихся экспериментального класса", в которую были включены основные критерии оценки КК. Для того, чтобы учителя могли охарактеризовать КК учащихся по каждому из критериев, мы разработали трехбалльную систему оценок, определив соответствия между баллом и степенью проявления соответствующего умения. Например:

- соблюдение литературно-языковых норм (языковая компетен-

ция):

0 - много речевых ошибок и недочетов;

1 - встречаются отдельные речевые ошибки, частотны речевые недочеты;

2 - речевые ошибки и недочеты практически отсутствуют;

- владение различными видами чтения (речевая компетенция):

0 - слабо владеет всеми видами чтения;

1 - владеет просмотровым видом чтения, но не владеет ознакомительным и изучающим видами;

2 - хорошо владеет всеми видами чтения;

- умение становиться на позицию партнера по общению (прагматическая компетенция):

0 - не понимает позицию партнера по общению;

1 - понимает позицию партнера, но не умеет вербально проявлять и доказывать свое понимание;

2 - понимает позицию партнера и умеет вербально проявлять и доказывать свое понимание;

В процессе эксперимента все участники исследовательской группы проводили наблюдения над КК учащихся. Автор данного исследования присутствовал на уроках (общее количество - 68 часов) в экспериментальном классе, анализировал письменные работы учащихся, руководил работой научно-методического семинара. На заседаниях семинара изучался диалогический подход к обучению (85), интерактивные методы (81; 125; 126), обсуждались возможности и особенности их применения в практике работы с экспериментальным классом для диагностики КК, а также анализировались результаты наблюдений над проявлением КК учащихся.

На завершающей стадии констатирующего эксперимента каждый из учителей, входящих в исследовательскую группу заполнял таблицу. Умение учащихся анализировать речевые высказывания оценивал только учитель русского языка совместно с автором данного исследования на основании диагностирующей письменной работы. Ученикам было предложено задание: Представьте, что вам предложили поместить свою публикацию в газете "СМ-сегодня". Определите тему, жанр, подумайте, чего бы вы хотели добиться этой публикацией. Напишите статью. После того, как работы были написаны, последовало другое задание: Проанализируйте и оцените свою статью с позиции взыскательного читателя. Баллы за выполнение этого задания выставлялись следующим образом:

0 - не умеет оценивать и анализировать собственные речевые действия;

1 - умеют оценивать собственные речевые действия лишь с точки зрения раскрытия темы, логичности, а также соблюдения литературно-языковых и стилистических норм;

2 - умеют оценивать собственные речевые действия с точки зрения литературно-языковых, стилистических норм, а также реализации интенции и установления контакта с адресатом.

После того, как учителя заполнили таблицу, был определен для каждого ученика средний показатель сформированности КК, что дало возможность определить уровни КК (Приложение УІ).

Средний показатель сформированности коммуникативно-речевых умений вычислялся по формуле:

$$\sum_{i=1}^n K_i$$

$$K = \frac{\sum_{i=1}^n K_i}{n},$$

n

где n (общее количество оценок) = 61.

Мы установили следующие нормы отнесения школьников к тому или иному уровню:

0 ... 0.49 - низкий С

0.5 ... 1 - средний В

1 ... 1.9 - высокий А

2 - самый высокий А1

Общий коэффициент сформированности КК вычисляется по следующей формуле:

$$J = \frac{A(+2) + B(+1) + C(+0)}{N},$$

где N - обозначает количество респондентов.

При такой технике исчисления J выражает максимальную степень сформированности, 0 - минимальную, общий коэффициент развития КК показывает следующее:

если J = 1, значит высокая и низкая степень сформированности КК имеют равные пропорции, если J > 1 - преобладает

высокая степень сформированности, если $J < 1$ – преобладает низкая степень сформированности.

Мы использовали данный метод анализа, т.к. разделяем точку зрения З.Ф.Чехловой, которая на основе проведенных исследований доказала, что такая методика подсчета дает возможность проследить развитие исследуемого свойства личности за определенный период времени.

Итак, учащиеся, показатель которых от 1.01 приближался к двум, обладали коммуникативно-речевыми умениями, характерными для литературно-нормативного уровня КК. Таких в классе было 6 человек (22,3%).

Если показатель от 1 опускался до 0.5, коммуникативно-речевые умения были характерны для репродуктивного уровня КК. Таких учеников в классе оказалось 14 человек (51,8%). Ниже 0.5 были коммуникативно-речевые умения, характерные для пассивного уровня КК. Им обладали 7 человек (25,9%).

Наблюдения за проявлением КК учащихся, анализ продуктов их речевой деятельности, беседы с учителями позволили охарактеризовать выделенные группы школьников с точки зрения уровней КК, а также наметить пути целенаправленного развития коммуникативно-речевых умений учащихся экспериментального класса при обучении риторике в процессе формирующего эксперимента.

Учащиеся с пассивным уровнем развития КК достаточно часто допускают культурно-речевые ошибки, могут включать в речь ненормированную лексику (жаргонизмы, просторечия, вульгаризмы). Не осознают требований стиля, жанра и типа речи. Испытывают трудности при определении/формулировании основной мысли своего и чужого высказывания. Их речевые произведения мало-

содержательны, стилистически невыразительны, в них отсутствует логика и ясность изложения. Они не умеют строить аргументацию, а также развернутые оценочные высказывания. Слабо владеют различными видами слушания и чтения. Плохо ориентируются в коммуникативной ситуации, не умеют понимать скрытые интенции. В дискуссиях, обсуждениях пассивны. Не умеют выступать публично. Не обладают диалогической культурой общения. Не способны анализировать и оценивать речевые действия. В отношении этой группы учащихся сояла задача развивать мотивацию к речевому самовыражению и в равной степени все составляющие КК, с целью перевода их на более высокий уровень.

В речи учащихся с репродуктивным уровнем КК редко встречаются случаи нарушения литературно-языковых норм, однако много речевых недочетов. Они умеют ориентироваться в стиле, жанре и типе речи. Их высказывания логичны, подчинены теме, но не звучат как глубоко осмысленная личностная позиция, т.к. для аргументации привлекается недостаточно конкретной информации (фактов, примеров, ссылок на авторитетные источники), выражение мнения строится на собственных эмоциях и впечатлениях. Они умеют передавать содержание воспринимаемой устной и письменной речи. Трудность вызывает ясное выражение общей концепции высказывания, ее развитие с позиции автора. Не умеют давать обоснованную оценку речевому произведению. Избегают публичных выступлений, т.к. не умеют корректировать содержание и форму своей речи в соответствии с собственными интенциями, интересами и настроением адресата/аудитории. Участие в обсуждениях и дискуссиях сводится, как правило, к коротким выступлениям, выражающим мнение в виде констатации, без опоры на конкретные

факты. Умеют оценивать лишь правильность и функционально-коммуникативную целесообразность речи.

Речь учащихся с литературно-нормативным уровнем КК отличается правильностью, точностью, богатством активного словаря и разнообразием грамматических форм и конструкций. Они строят свои речевые произведения в соответствии с требованиями стилистической нормы. Их высказывания содержательно насыщены, подчинены основной мысли и теме, аргументированны. Однако суждения и их речевое выражение не отличаются индивидуальностью. Им трудно находить аргументы для точки зрения, которая расходится с их собственной. Они с легкостью передают сжато и подробно содержание воспринимаемой информации, свободно выражают к ней свое отношение. Любят выступать публично. Выступления строят в соответствии с собственным намерением, ориентируясь на адресата, но они не вызывают отклика у одноклассников, т.к. стилистически не выразительны, не направлены на установление обратной связи. В диалоге не выражают внимания к собеседнику. Учащиеся этой группы умеют оценивать чужие речевые действия, но у них не развит навык самоконтроля. Перед нами стояла задача – расширить их число за счет второй группы и сформировать КК более высокого уровня.

Анализ исходного уровня сформированности коммуникативно-речевых умений старшеклассников позволил сделать выводы, определяющие основные направления в организации экспериментального обучения:

- для развития КК необходимо актуализировать в языковом сознании учащихся знания о способах ее реализации, которые определяют диалогический тип культуры общения.

- приоритетная роль в процессе развития КК должна отводиться прагматической компетенции;

- работа по совершенствованию речевой и языковой компетенций, по развитию языкового вкуса должна проводиться регулярно;

- посредством формирования метакомпетенции необходимо развивать навыки оценки и самооценки, анализа и самоанализа речи.

2. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ

Данная глава содержит материалы формирующего эксперимента, целью которого являлось развитие КК старшеклассников на основе предлагаемой в исследовании лингводидактической модели. Ее структура ориентирована на обогащение мотивации школьников, на овладение способами реализации КК посредством целенаправленной организации педагогического процесса.

Формирующий эксперимент состоял из двух этапов.

Задачи первого этапа:

- разработать содержание риторики как новой учебной дисциплины в средней школе Латвии;
- составить программу по риторике;
- выявить и систематизировать способы реализации КК;
- разработать систему заданий для развития КК старшеклассников;
- составить учебное пособие по риторике.

Задачи второго этапа:

- определить стратегию обучения;
- провести апробацию учебного пособия, проанализировать ее результаты в аспекте развития КК как интегративного свойства личности старшеклассника.

Разработка содержания курса риторики нашла выражение в авторских программах, рекомендованных Министерством Образования и Науки ЛР для средних школ с русским языком обучения. Первая программа была издана в 1992 году (332), вторая, переработан-

ная в соответствии с результатами педагогического эксперимента в 1997 году (334). Для составления учебного пособия необходимо было, учитывая данные констатирующего эксперимента, разработать содержание компонентов лингводидактической модели, которое раскрывается нами в следующих разделах исследования (см. 2.1. и 2.2.). Ход и результаты второго этапа формирующего эксперимента освещаются в третьей части данной главы.

2.1. СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Способы реализации КК рассматриваются нами в качестве компонента лингводидактической модели обучения риторике. Они представляют собой систему коммуникативно-речевых умений, необходимых для того, чтобы осуществлять успешную коммуникацию (см. теоретическую модель развития КК в 1.2.). Эти умения основаны на лингвистических и нелингвистических знаниях (по терминологии Т.А.Ладыженской, инструментальных знаниях) типа инструкций, советов, рекомендаций. Основные нелингвистические знания о способах реализации КК мы систематизировали по видам речевой деятельности и представили в учебном пособии "Школьная риторика" в форме правил (см. "Правила для говорящего", "Правила для слушающего" и т.д. - ШР: 64; 67; 87; 89; 105 и др.).

Как показал анализ особенностей развития КК учащихся экспериментального класса, а также обобщенного речевого портрета старшеклассника, особое внимание в курсе риторики должно уделяться именно тем коммуникативно-речевым умениям, которые обеспечивают диалогический характер межличностного взаимодействия. Лингвистический аспект их рассмотрения связан с изучением проблемы диалогичности речи, которая восходит к философской теории диалогизма и активно исследуется в современном языкознании (в работах Н.Д.Арутюновой, А.Р.Балаяна, Т.А.ван Дейка, У.Ленерта, М.Н.Кожинной, Ц.Йотова и др) в связи с коммуникативной функцией языка. **Диалогичность** с точки зрения лингвистики - это общая ориентированность речи на адресата, на установление с ним обратной связи, субъект-субъектного характера отношений, это учет адресата в речевой

организации высказывания (111; 213; 34 и др). Немаловажно отметить, что установка на контакт с адресатом, обуславливающая выбор средств и конкретное речевое наполнение модели коммуникативного акта "адресант - сообщение - адресат" - требуют творческого подхода, проявления индивидуальности. Именно стремление говорящего/пишущего удовлетворить ожидания слушающего/читающего, как утверждает немецкий лингвист К.Бост, является движущей силой индивидуального речетворчества (273). Таким образом диалогичность речи оказывается решающим фактором ее персонифицированности.

По мнению Л.П.Якубинского, М.Н.Кожинной, С.В.Светаны и др., установка на адресата присуща как монологу, так и диалогу, но лингвистическое выражение диалогичности в этих видах речи неадекватно. В устном спонтанном диалоге правильность ориентации на адресата можно проверить по ответной реплике, в которой проявляются прагматические пресуппозиции партнера по общению: фоновые знания, интересы, психологическое состояние, способности понимания и т.д. (269; 21, 49). В зависимости от ответа можно внести в свою речь соответствующие коррективы. В монологической, особенно письменной речи, возможная реакция реципиента лишь угадывается. Тем не менее "запрограммированный" автором адресат вместе с ним строит текст. Л.В.Славгородская утверждает: "Без правильной оценки роли адресата невозможно полностью выявить точку зрения автора" (223). Отправной точкой в воссоздании "образа адресата", как указывает Н.А.Богомолова, должен стать учет таких его пресуппозиций, как социально-психологические особенности (возраст, социальная роль, эмоциональное состояние и др.), осведомлен-

ность, логика мышления и возможное отношение к сообщаемой информации (34; 21). В лингвопрагматике широко используется термин "фактор адресата". Он, по мнению Н.Д.Арутюновой, подчеркивает сознательную направленность речевого высказывания лицу, которое может быть определенным образом охарактеризовано. Причем, замечает исследователь, коммуникативное намерение автора речи должно согласовываться с этой его характеристикой (21). Таким образом, адресат заставляет говорящего заботиться об организации речи, кроме того определяет ее социально-этикетную и этическую сторону.

Проанализированные нами результаты диагностирующего эксперимента, наблюдения над устной дискуссионной речью старшеклассника показали, что большинство учащихся вообще не владеет средствами диалогичности речи, в то время как многие из них не испытывают трудностей при выражении собственного мнения, хотя чаще всего оно принимает монологическую по сути форму самодемонстрации и упрощенной констатации (я считаю..., мне кажется..., я думаю..., и т.д.).

В результате обобщения исследований по вопросам диалогичности, изучения теоретических основ риторики (13; 16; 202; 203; 204; 26; 244; 320; и др.) и собственного коммуникативно-стилистического анализа речевых высказываний определен круг специфических лингвистических знаний, необходимых старшеклассникам для овладения способами реализации КК, обуславливающими диалогический характер общения. Подчеркнем, что они актуализируют этическую составляющую в речевой деятельности и являются вербальной экспликацией прагматических регуляторов обще-

ния - Принципа Вежливости и Принципа Кооперации (65; 97), основных категорий успешного общения. Для решения лингводидактических проблем исследования целесообразно, на наш взгляд, представить способы реализации КК в виде наиболее значимых коммуникативно-речевых умений и средств их речевого воплощения. К этим коммуникативно-речевым умениям мы отнесли: 1) умение вызывать к себе симпатию, налаживать эмоциональный контакт; 2) умение вовлечь адресата в соразмышление, в обмен мнениями; 3) умение улучшить восприятие информации и активизировать внимание адресата.

Рассмотрим речевые возможности реализации выделенных умений.

1). У м е н и е в ы з ы в а т ь к с е б е с и м п а т и ю , н а л а д и т ь э м о ц и о н а л ь н ы й к о н т а к т .

Его реализация связано с диалогической способностью принимать другого человека как ценность в свой внутренний мир, открыто, доверительно общаться.

Роль этого умения в процессе персуазивной коммуникации обусловлена непосредственной связью с реально существующими коммуникативными нормами. Их общее содержание сводится к представлению о том, что наилучший способ расположить к себе собеседника - проявление положительных эмоций и интереса к личности адресата, его проблемам, чем искреннее они выражены, тем лучше для успеха общения. В прагматике это представление воплощается в одном из постулатов кооперативного общения: "Будь дружелюбен" (296, 49). Его действие распространяется на все коммуникативное пространство независимо от сферы и ситуации общения.

Рассмотрим средства, с помощью которых достигается эмоциональный контакт с адресатом.

1. О б р а щ е н и е. Являясь формой прямой апелляции к адресату, обращение активизирует позицию получателя речи в коммуникативном процессе.

Использование обращения не только в качестве ритуального элемента, необходимого в фазе завязывания контакта, но повторно в процессе всего межличностного взаимодействия (диалогического, монологического, устного или письменного) сигнализирует о стремлении отправителя речи к установлению обратной связи. Это своеобразное подтверждение того, что именно адресат является для говорящего/пишущего главной фигурой в момент общения, ради его ответной реакции (когнитивной, эмоциональной, поведенческой) осуществляется речемыслительная деятельность.

Роль обращения как средства установления эмоционального контакта и микроклимата общения в целом predeterminedena тремя функциями: конативной (ориентация на адресата), регулирующей и эмотивной (см. о функциях речевого этикета: 240, 12-16). Они совпадают по содержанию с функцией характеристики у А.М.Пешковского и Н.И.Белуновой.

Выбор той или иной вокативной номинации детерминирован социолингвистическими и прагматическими факторами:

- соотношением социальных и ролевых позиций участников общения;
- степенью их знакомства;
- характером межличностных отношений;

- официальностью/неофициальностью обстановки общения.

С одной стороны, форма обращения, выбранная в соответствии с социальными параметрами коммуникантов и обстановкой общения, выступает в роли актуализатора вежливости, т.к. создает комфортную атмосферу в пространстве дискурса. Она свидетельствует о соблюдении правил речевого поведения, сложившихся в национальной культуре и предписываемых обществом, нр.: Ольга Петровна - обращение к учительнице, старшей по возрасту и по положению; Оля - к подруге, ровеснице; Дамы и господа! - официальное обращение выступающего к аудитории и т.п. (см. характеристику вокативных номинаций : ШР :142-144). Таким образом, учет социокультурных факторов при использовании этикетных форм - первое и обязательное условие для налаживания эффективного и оптимального взаимодействия.

С другой стороны, прагматические факторы обуславливают наличие эмоционально-экспрессивных коннотаций в семантической структуре обращений, выражающих характер отношений между коммуникантами. В связи с этим выбор той или иной вокативной номинации в пределах осознаваемых социальных ролей определяет тональность общения: повышенно-вежливую (нр., Николай Иванович), сдержанную (Николай), дружескую (Коля), фамильярную (Колька), интимную (Коленька) и т.д.

Постулат симпатии однозначно диктует актуализацию лишь положительных эмоций и модальных значений, в которых бы проявлялось уважение, внимание, расположение к партнеру по общению. Для этого в распоряжении адресанта находятся, так называемые, адресатные обращения (термин Белуновой), включающие оценоч-

ные прилагательные, притяжательные местоимения и эмотивно маркированные существительные, нр.: "милые наши выпускники", "уважаемые коллеги", "дорогие друзья", "солнышко мое".

В соответствии с лингвометодическими задачами нашего исследования необходимо подчеркнуть, что все адресатные обращения в большей или меньшей степени персонифицированы. Наибольшей свободой для словесного творчества отличается неофициальное межличностное общение, особенно сфера частной переписки, где адресатные обращения становятся основным средством интимизации общения. Приведем примеры:

- * Моя Любовь, моя единственная (А.Блок - Л.Д.Менделеевой); Дорогая Люси, она же очаровательная прекрасная Елена, твои письма и открытки получены (М.Булгаков - Е.Булгаковой); Молодчинице! (К.С.Станиславский - И.Н.Львову); Зинавиха! (К.С.Станиславский - З.С.Соколовой).

2. Риторическая фигура **о д о б р е н и я**, или ободрения (экзортацио, от лат. *exhortatio* - одобрение, поощрение) используется в монологической речи, главным образом, в устных публичных выступлениях, можно встретить ее и в личных письмах.

Психологическая посылка ее использования заключена в необходимости поддерживать стремление человека, которому адресована речь, к самоутверждению. В учебниках по риторике эта фигура речи обычно сопровождается такой рекомендацией: "хвали (лучше намеком, чем прямо) и поддерживай бодрость адресата, постоянно показывай, что считаешь его достойным и равным себе, а еще лучше - превосходящим себя" (163, 243).

Традиционно она располагается в начале или в конце ораторского публичного выступления (см., например, речи Цицерона в кн: 250, 213) и является обязательным компонентом торжественных эпидейктических речей. Аристотель считал, что похвалы достойно лишь то, что полезно для людей и предлагает свой список добродетелей: мужество, благоразумие, справедливость, рассудительность, мудрость, великодушие, бескорыстие, щедрость, кротость и др. (см.: 13, 43). Выбор восхваляемой добродетели, по мнению Аристотеля, зависит от взглядов и моральных ценностей аудитории. Уже в античности сложились законы построения этой риторической фигуры - усиление, преувеличение достоинств и выделение личности обычно путем сравнения по принципу "равный великим" или "выдающийся среди обычных". Приведем пример классического построения данной риторической фигуры в личном рекомендательном письме. Сразу заметим, что в нем похвала становится средством создания шутливо-иронической тональности, хотя не теряет своего прямого, положительного смысла:

* Дорогая Вера Францевна! Направляю к Вам Геракла Андроникова, о коем уже говорил. Этот юный почитатель серьезной музыки, обладающий недюжинными познаниями, вступил в единоборство с нашей аудиторией и повержен. Тем не менее он надеется на реванш, и я совершенно уверен, что это в его возможностях, ибо наш дорогой Геракл за один вечер составил себе легендарное имя и мог бы поспорить с великим героем. Если тот удушал змей, разрывал пасть Немейского льва, чистил Авгиевы конюшни и осуществлял двенадцать выдающихся подвигов, то наш ленинградский ге-

рой совершил новый подвиг, совершенно затмил образ своего знаменитого тезки... (см. ШК: 97).

Коммуникативно-стилистический эффект создается за счет того, что при усилении в сравнении объект похвалы представлен не как равный легендарному герою, но как превосходящий его. Кроме того, фигура экзортацио наполняется не соответствующей контексту ситуации, возвышенной, торжественной лексикой.

При одобрении, как правило, положительной оценке подвергаются свойства адресата, его поступки, дела, значимость которых существенна для конкретной ситуации. Для этого в прямой похвале используется лексика с качественно характеризующими значениями и стилистически маркированные языковые единицы с положительными коннотациями. Вследствие действия закона усиления они часто образуют ряды однородных членов:

* Людям мудрым, влиятельным и могущественным - таким людям, как вы, [судьи], надлежит приступить к врачеванию недугов, от каких государство тяжелей всего страдает (Цицерон речь "В защиту Секста Росция Американа", см.: 250, 180).

* Дорогой Николай Иванович! Среди собравшихся нет сердца, которое бы не было вам благодарно за обаяние, редкую интеллигентность и ваши таланты - талант медика и талант весельчака (232, 51).

Активны в похвальных речах синтаксические конструкции, представляющие собой сложноподчиненные предложения с придаточным степени:

* Наш именник полон энергии и так молодо выглядит, что впору сказать начальству, чтобы его перевели в мо-

лодые специалисты и понизили зарплату. За то, чтобы ты всегда выглядел как сейчас - молодым, счастливым и победоносным! (232, 63).

Способы выражения косвенной похвалы очень различны и индивидуальны, поэтому трудно поддаются типизации. Примером косвенной похвалы может служить заключительная часть речи Л.Толстого в Обществе любителей российской словесности:

* В наше время возмужалости нашей литературы больше чем когда-нибудь можно гордиться званием русского писателя, радоваться возобновлению Общества любителей российской словесности и искренне благодарить за честь избрания в члены этого общества (Л.Н.Толстой).

Здесь эмоциональное состояние Л.Н.Толстого (отправителя речи) и его отношение к членам Общества (получателю речи), одобрение их деятельности передается не в личной форме, но при помощи безличной конструкции, подчеркивающей объективность и обобщенность оценки. Модальный план высказывания максимально усиливается. Он формируется рядом однородных сказуемых, выраженных сочетанием модального предикатива и глагольного инфинитива с эмотивной семантикой, причем последнее сказуемое имеет при себе наречие с той же функциональной нагрузкой.

Косвѐнное одобрение может быть представлено и личной конструкцией. В таком случае субъективные модальные смыслы выражаются не прямо, но опосредовано: высокая оценка автором аудитории становится причиной переживаемых им положительных эмоций. Они, как правило, передаются в речи стилистически однородной положительно оценочной лексикой. Достаточно активны морфологические формы сравнительной и превосходной степени, а также

наречия, особенно меры и степени, выполняющие в языке роль интенсификаторов качества. Все эти языковые средства объединяются на основе общей коммуникативно-стилистической функции – указания на высокую степень оценки адресата. Проиллюстрируем сказанное примерами типичных вступлений, которые характерны для ситуаций публичных выступлений в сфере современного делового общения:

* Я с радостью выполняю одну из самых приятных миссий: приветствовать вас в стенах этой уважаемой организации (ШР: 178).

* Я высоко ценю возможность встречи с вами, дамы и господа, я глубоко благодарен за оказанные мне честь и доверие (там же).

* Мне чрезвычайно трудно выразить в полной мере благодарность за честь, которую вы мне оказали (там же).

* С вашей стороны чрезвычайно любезно выслушать меня в столь поздний час. Я, в свою очередь, постараюсь по возможности кратко изложить свою точку зрения по этому весьма важному вопросу, который мы сейчас обсуждаем (там же).

Итак, функциональное назначение всех рассмотренных выше средств, формирующих риторическую фигуру одобрения, – создать благоприятную для общения эмоциональную атмосферу, которая является необходимым условием активизации адресата.

3. К о м п л и м е н т (от фр. *compliment* – 'вежливые, учтивые слова) можно рассматривать как особую речевую форму похвалы, которая используется в устном диалоге и связана преимущественно с обиходно-бытовой и деловой сферой коммуникации.

Она эксплицируется в пределах высказывания (в прагматике - речевого акта), поэтому включается в перечень этикетных стереотипов (см.: 240, 158; ШР:162-166; и др.). В комплименте реализуется стремление говорящего к адекватному вербальному выражению одобрения, любования, восхищения, преклонения уважения в адрес собеседника. Комплимент является важнейшим средством гармонизации межличностных отношений и дискурса в целом. Он способствует установлению доверительной тональности общения, необходимой для полноценного диалога, основанного на равенстве психологических позиций его участников, т.к. укрепляет чувство собственного достоинства собеседника, вызывает потребность в самовыражении, в ответной диалогической реакции. Предметное содержание комплимента как речевого высказывания (в прагматике - пропозицию) составляют реально существующие (в отличие от лести) свойства, поступки человека, к их положительной оценке говорящим сводятся модальный план.

Повод для комплимента, его содержание, речевая структура и сопровождающие высказывание невербальные средства (интонация, взгляд, мимика, жесты) обусловлены ситуативными факторами, прежде всего ролевой структурой ситуации и обстановкой общения (см. о компонентах ситуации общения: ШР: 39-43).

Общая коммуникативная направленность сближает комплимент и риторическую фигуру одобрения в плане смысловой структуры, отбора языковых и речевых средств. Под воздействием закона усиления в комплименте часто употребляются гиперболы и сравнения. Проиллюстрируем сказанное примерами. Гиперболизация:

* Ты не так глупа, как кажешься, но очаровательна выше всякой меры (Гончаров И.А.Обрыв. - М,1986: 56).

* - Вот вы, слава Богу, такая же...

- Какая такая?

- Не старитесь: такая же красавица! Знаете, я не видел такой старческой красоты никогда (Тургенев И.С. Дворянское гнездо.-М,1980 : 123).

Сравнение помогает говорящему выразить эмоции, оценки через создание живого конкретного образа, в котором отражается субъективный взгляд на мир:

* У вас удивительно красивые детки! Своими голубыми глазами они напоминают ангелочков (ШР:162).

Сравнение может строиться и по типу "равный великим":

* Ведь вас, Надежда Александровна, можно сравнить с самим Грибоедовым. Как его строчки из "Горе от ума" стали поговорками, так и ваши словечки и выражения вошли в эмигрантский язык и обогатили его. Не счесть алмазов в каменных пещерах. Чего стоит ваше знаменитое "Ке фер? Фер-то ке? (М.Алданов - Н.А.Тэффи из кн: Одоевцева И. На берегах Сены. -М,1989 :84).

А.К. Михальская определяет риторические принципы, которым подчиняется речевая организация комплимента (163, 344-345):

- соразмерность искренности (естественности) и искусности преувеличения, не позволяющего лжи;

- соразмерность нестандартности содержания и известной традиционности и лаконичности формы;

- изящества, построенного на загадке, намеке, парадоксе.

Искусство комплимента основано на пристальном внимании к адресату, умении видеть его уникальные особенности, заинтересо-

ванном, равнодушном отношении, а также на языковом вкусе и способности к словесной импровизации.

Общая коммуникативной направленность сближает комплимент и риторическую фигуру одобрения в плане смысловой структуры и отбора языковых и речевых средств. Compliments также можно разделить на прямые и косвенные, причем и та и другая разновидности характеризуются типичной восклицательной интонацией, логическим ударением на наиболее важных смысловых компонентах высказывания, которое часто сопровождается выделительными жестами, их произнесение сопровождается, как правило, улыбкой, открытым, приветливым взглядом (см. о невербальных средствах общения: ШР: 48-53).

Достаточно стандартно построение прямого комплимента. Развернутое высказывание имеет трехчастную композицию: обращение, собственно сообщение, мотивация. В собственно сообщении активно используются средства экспрессивного синтаксиса, характерного для разговорной речи. Наиболее частотны восклицательные конструкции с усилительными частицами и местоимениями, например:

* Света, у тебя такие глаза! (ШР: 162).

* Павел, ты так хорошо танцуешь! (там же).

Смысловая структура высказывания-комплимента включает указание на объект похвалы или повод для одобрения, его положительную оценку, выражаемую качественными прилагательными и наречиями, и обозначение с помощью местоимения самого субъекта. Далее, как правило, следует мотивация - более детальная характеристика объекта в связи с его отношением к обладателю или субъекта как носителя положительных качеств, где также широко используются качественные прилагательные в сравнительной и пре-

восходной степени, интенсификаторы качества. Приведем примеры:

* Надя! какое у тебя красивое платье! Оно тебе так идет! и сшито по последней моде, и цвет твой, и фасон делает тебя стройнее (ШР:162).

* У тебя хорошее чувство юмора, Коля. Ты незаменимый человек в компании. С тобой всегда так весело(там же).

* Сегодня Вы особенно милы. Вам очень идет это платье и эта прическа. И глаза у Вас сегодня блестят, и улыбка не сходит с лица. Вы очаровательны! (там же).

* Вы сегодня так хорошо говорили на конференции! Сделали такие меткие замечания. Были остроумны. Ваше выступление самое удачное (там же).

Иногда в высказывании акцентируется то впечатление, которое производит собеседник на говорящего, а характеристика субъекта осуществляется при помощи риторического приема восходящей градации, например:

* Вы остроумный, симпатичный, очень обаятельный человек. Мне приятно было с вами познакомиться (там же).

* Петр Иванович, чем больше я Вас узнаю, тем больше удивляюсь. Вы замечательный человек! Чуткий, отзывчивый, заботливый, благородный (там же).

Речевая организация косвенного комплимента, также как и косвенной похвалы в публичном монологе, рассмотренном выше, определяется степенью сформированности мотивационно-прагматического уровня языковой личности, а именно способностью к нестандартному мышлению и его адекватной вербализации. Именно косвенное одобрение придает уникальный, неповторимый эмоционально-риторический колорит дискурсу. Рассмотрим при-

меры косвенного комплимента, на которых можно продемонстрировать ученикам специфику нестандартного одобрения.

а) Лестные слова могут не прямо, но опосредованно относиться к адресату, например, через сравнение с другим человеком, положительная характеристика которого, часто в гиперболизированной форме, представлена в первой части высказывания:

* У меня была знакомая – восхитительнейшая женщина! Вы удивительно на нее похожи (из собственных наблюдений автора над современной речевой практикой);

б) Compliment может строиться на изящно выраженном отрицании говорящим реальной (иногда заниженной) самооценки адресата, что нередко звучит парадоксально:

* К известному певцу сквозь толпу молоденьких поклонниц его таланта пробиралась старушка.

– Не могли бы Вы дать автограф также и пожилой женщине? – спросила она.

Певец, известный не только своим талантом, но и остроумием, ответил:

– Охотно, но где же она? (ШР: 163);

в) Compliment может рождаться из антитезы, которая строится на неординарных ассоциативных связях, актуализирующих фоновые знания (пресуппозиции) коммуникантов, и тем самым создает стилистический эффект недосказанности:

* Я сижу рядом с Есениным. Все это произошло так быстро, что я не успела произнести ни одного слова.

– Вот вы какая, – говорит Есенин, в упор, внимательно разглядывая меня <...>.

– Не думал, что вы такая.

Меня раздражает его бесцеремонное обращение со мной.

- Мне очень жаль, что я "не такая", - насмешливо говорю я. - Но ничего не поделаешь! Такая, как есть, а не другая.

Он добродушно смеется.

- Ну жалеть-то тут не приходится. Скорее наоборот. Вы все об извозчиках и солдатах пишете. Я полагал: мужеподобная, грубоватая. А на вас я как посмотрел, так и вспомнил свою же строчку: "О верю, верю, счастье есть." Я смущаюсь, я чувствую себя обезоруженной. Я очень люблю комплименты (И.Одоевцева о Есенине: ШР :164).

г) Комплимент может состоять не из положительной характеристики адресата, но из словесного выражения того благоприятного воздействия, которое он оказывает на говорящего:

* Когда я говорю с вами, я всегда чувствую, что сам становлюсь умнее, благороднее как-то (Лермонтов М.М. Княжна Мери// Лермонтов М.Ю. Сочинения в 2-х т.-М,1988.- 342).

4. Риторическая фигура у м а л е н и я (мейозис, от лат. meiosis - уменьшение, убавление). Ее смысловое содержание сводится к искреннему выражению оратором сожаления по поводу ошибочности своих прежних взглядов и убеждений. Коммуникативная функция - завоевать доверие слушателей, создавая образ самокритичного человека, способного к анализу и объективной оценке собственных действий и публичному признанию заблуждений. Мейозис можно отнести к эффективным средствам солидаризации с адресатом на основе внегласного утверждения равного права каждого на ошибку, что способствует установлению в процессе коммуникации отношений взаимоуважения и взаимодоверия.

Смысловая композиция риторической фигуры умаления включает два обязательных компонента: критическую оценку оратором своей позиции и упоминание о совершенных в соответствии с ней конкретных действиях, сопровождающееся "раскаянием". В первой части построения для усиления воздействующего эффекта могут использоваться такие риторические приемы, как градация и гиперболизации. Структурным ядром второго компонента обычно становится синтаксическая конструкция, представляющая собой сложноподчиненное предложение с придаточным, характеризующим состояние субъекта речи. При этом в главной части сказуемое состоит из личного глагола с указанием на признание в собственном упущении (нр., "позволил себе") и инфинитива со значением действия, чаще речевого (сказать, отстаивать защищать, критиковать и т.д.) после которого следует обозначение объекта. именно так строится мейозис в публичной речи русского адвоката и теоретика судебного красноречия 19 века П.С.Пороховщикова:

* Эти роковые предубеждения (ошибочное мнение), я сознаю, что не имею права осуждать их. Никто не поддавался им с большим увлечением, никто не высказывал их так громко, как я ... Я позволил себе сказать... слова, о которых теперь вспоминаю с горьким сожалением (Искусство речи на суде, 1988 :64).

Риторическая фигура умаления занимает важное место в речевом арсенале персуазивной коммуникации. Во-первых, полноценное использование мейозиса возможно лишь при условии равенства позиций коммуникантов (см. правило 1 у Й. Коппершмидта в кн.: 292, 62). Во-вторых, она может стать риторической

формой выражения согласия с партнером или бывшим оппонентом, которое достигается в результате убеждения (т.е. речевым обеспечением правила 3, см. там же).

Если использование мейозиса по риторическим традициям ограничено лишь сферой массового публичного общения, то в дополнение к ней как ответ на культурно-коммуникативные потребности общества сложился набор речевых стереотипов выражения с о г л а с и я, широко применяемых в разных сферах персуазивной коммуникации для реализации аналогичной коммуникативной установки. Приведем лишь те из них, которые должны быть актуализированы в языковом сознании старшеклассников:

* Ваши доводы настолько убедительны, что с Вами нельзя не согласиться.

* Я должен признать, что моя точка зрения (позиция, мнение) была ошибочной. Вы совершенно правы.

* Я не могу не признать, что Вы правы. Я присоединяюсь к Вашему мнению.

* Не могу не присоединиться к Вашему мнению.

* Вы меня убедили. Я целиком согласен с Вами (см. перечень речевых стереотипов: ШР :232).

Необходимо заметить, что в приведенных выше высказываниях двойное отрицание используется для усиления положительного смысла высказывания, придает ему книжную окраску и повышает степень корректности общения.

5. В о п р о с н о - о т в е т н о е построение. Это специфический для монологической речи риторический прием, который широко применяется в устной и письменной коммуникации как в об-

щественно-политической и научной, так и в повседневной обиходно-бытовой сферах общения (см. 161, 50-61; 160; 223 и др.). Он заключается в том, что в структуру текста встраивается прогнозируемая автором эмоциональная и интеллектуальная реакция адресата в виде возможных вопросов или возражений. Например:

* Куда же я прихожу после баскетбола? - вы хотите спросить. Ответ, может быть, будет неожиданным для вас: от спортивного движения я прихожу к статике, может быть, самого удивительного и философического искусства - искусства фотографии (из речи-самопредставления: ШР:148).

* В чем заключается ближайшая, непосредственная цель всякой судебной речи? В том, чтобы ее поняли те, к кому она обращена (из книги о судебном красноречии: ШР:26).

* Тебя, наверно, интересует, как и с кем я провожу свободное время? Мне трудно об этом писать, потому что... (из личного письма).

* Но долг есть долг. Во-первых, его нужно возвращать, во-вторых, платить банкам немалые проценты... но ведь эти гигантские деньги откуда-то надо взять? Источник все же есть (из телепрограммы "Итоги": Киселев Е, 1998, 9 янв.).

* У вас, возможно, возникло желание ввести эскимосское приветствие в школьную практику? Не стоит. Тогда уж и все остальное надо делать по-эскимосски. Вы улыбнулись? (ШР:51).

Этот риторический прием выработан практикой ораторского искусства. Причина его возникновения кроется в самой конфликт-

ной природе публичного выступления: "монологический способ организации текста противоречит ситуации общения, которая предусматривает непосредственность общения, контактность и обращенность к конкретным слушателям" (34, 92-93).

Структура вопросно-ответных построений разнообразна также, как и их функциональное назначение: вопросы, предвосхищаемые автором в ходе повествования, и ответы на них; вопросы как средство организации речемыслительного процесса; вопрос для постановки проблемы; вопросы, как бы идущие от адресата к автору и др.. Все эти речевые формы объединяет заключенный в них мощный коммуникативно-стилистический потенциал: они активизируют внимание и мышление адресата, оживляют повествование, придают ему выразительность, помогают выделить наиболее значимые компоненты текста.

В данном случае нам представляется важным указать на то, что диалогическая сущность таких вопросно-ответных построений не сводится лишь к воспроизведению специфики устного диалога, состоящей в чередовании: "реплика-стимул" - "реплика-реакция". Она проявляется прежде всего в стремлении и способности автора услышать голос своего собеседника, понять особенности его восприятия и, учитывая их, строить свою речь. Такое внимание к интеллектуальным и эмоциональным потребностям адресата не может не вызвать его симпатии по отношению к автору. Применение вопросно-ответного комплекса обеспечивает соблюдение постулатов такта и великодушия, требующих создавать максимальные удобства и психологический комфорт для собеседника.

6. "Поглаживание". Так, используя термин американского психиатра Э.Берна (анг. прототип - *stroking*; см. об этом: 76), мы условно назовем различные приемы, с помощью которых участники диалога могут выразить чувство общности, взаимного уважения и стремления принять сторону собеседника. Безусловно, ведущая роль в словесном "поглаживании" принадлежит этикетным формам. Они детально проанализированы в работах Н.И.Формановской (см. список литературы) и приводятся в учебном пособии (ШР:110-167). Направленность нашего исследования на практику обучения диалогу в общении требует более полно представить диапазон средств, поддерживающих контакт внимания и понимания с партнером по общению.

К ним, по нашему мнению, можно отнести различные речевые воплощения стратегии взаимодействия, разворачивающейся в направлении от "я" к "ты/Вы". Их главная особенность - использование "двуголосых" высказываний с акцентированием позиции "другого". Следует подчеркнуть, что они реализуются на основе приемов нереклексивного, рефлексивного и эмпатического слушания, которые подробно описаны И.Атватером и в учебном пособии (22; ШР:64-66).

Для кооперативного дискурса, построенного в соответствии с постулатами такта и великодушия, типичными формами речи являются те, которые актуализируют "Вы/ты -подход" (потребности и интересы собеседника). При помещении адресата в центр высказывания позиция адресанта максимально редуцируется. Например:

* Как Вы думаете, что... Что Вас интересует? Вероятно, Вы хотите... Какого Вы мнения о ...? По-видимому, Вам будет интересно узнать, что... Вы, конечно, знаете(слы-

шали), что...

Иногда реплики могут быть нацелены на уточнение отдельных высказываний собеседника, на получение дополнительных сведений:

* Пожалуйста, уточните это. Я не совсем понял, что ты имеешь в виду. Правильно ли я Вас понял, что... Другими словами ты думаешь, что... (ШР:66).

Для конфронтационного дискурса, который может иметь место в реальной коммуникации в случае несовпадения позиций коммуникантов, особенно актуально соблюдение Принципа Вежливости. Он запрещает говорящему наносить своей речью ущерб собеседнику и не позволяет выходить за пределы культурной рамки общения, формируемой вербальными и поведенческими культурами (о культурной рамке общения см.: 47,143-144).

Речевые тактики даже в случае конфронтации должны подчиняться постулату согласия. При этом, если трудно согласиться с собеседником, необходимо придерживаться следующих рекомендаций по построению речевых высказываний, удерживающих равновесие смысловых позиций на коммуникативной оси "я - ты/Вы".

Во-первых, повторить вслух основные мысли оппонента и только потом излагать свою точку зрения.

Во-вторых, начинать свою реплику с выражения согласия, нр.:

* Да, Вы правы, хотя... Да, с Вами трудно не согласиться в том, что..., однако... Да, я Вами согласен во всем, кроме...

В-третьих, в соответствии с прагматической максимой "Не навязывайся" (296, 50) снимать категоричность суждений с помощью вопроса в роли утверждения ("Не кажется ли Вам,

что ...) или вводных конструкций с модальными предикативами (возможно, вероятно, кажется и т.д.).

В-четвертых, постараться уклониться от ответа с помощью следующих речевых форм:

* Затрудняюсь сразу ответить (высказать свое мнение), надо подумать. Это новая для меня проблема (вопрос), я должен ее (его) обдумать, прежде, чем выскажу свое мнение. (И др. см. ШР:233).

В-пятых, выразить сомнение в правильности излагаемых мнений, фактов:

* Трудно сказать, так ли это. Вряд ли это возможно. Я не уверен в правильности Ваших слов. (И др. см. ШР:232).

В-шестых, в крайнем случае корректно выразить несогласие:

* Извините, но Вы не правы. Я другого мнения об этом. Я позволю себе не согласиться с Вами. (И др. см. ШР:232).

2). Умение в о в л е ч ь а д р е с а т а в активный мыслительный процесс, в с о р а з м ы ш л е н и е, в обмен мнениями.

Оно реализуется на основе диалогической способности адекватно выражать личностные смыслы и пробуждать в партнере по общению ответную вербально-когнитивную реакцию.

Обращение к текстам, функционирующим в сфере персуазивной коммуникации, позволило выявить следующие средства, препятствующие пассивному аудированию и вызывающие ответную когнитивную реакцию адресата. Они характеризуют верификативный тип высказываний, который служит целям утверждения или опровержения возможных или реально существующих мнений, противополож-

ных точек зрения, контраргументов (см. о 2-х актуально-синтаксических типах высказываний – информативных и верификативных: 3, 22-26).

1. Р и т о р и ч е с к и й в о п р о с как сложившаяся в практике ораторского искусства фигура выделения смысловых центров речи, применяемая в разных сферах общения. Диалогизирующий потенциал риторического вопроса заключен в том, что он создает своеобразные "окна", благодаря которым адресат получает возможность по-своему осмыслить воспринимаемую информацию и заполнить их. При этом актуализируются следующие функции риторического вопроса.

а) Изображая чувства, сомнения или раздумья автора в форме намека, он позволяет слушателю/читателю самостоятельно сделать вывод о его позиции:

* ... И все-таки ни одно из этих увлечений я не собираюсь делать своей профессией. А что же тогда?.. Можете представить, что у меня пока нет ответа на этот вопрос? Знаю только: "Ищите, и обрящете, толцые, и отверзется вам. Но что обретется и что откроется - неизвестно. Может этим жизнь и интересна? (ШР:148).

* Пустой ты человек, Василий Иванович!.. Какое право ты имел садиться с барышнями играть в стуколку, если ты знал, что деньги не твои, чужие? К чему эти новые костюмы, эта булавка на галстук? Для тебя ли, нищего, мода? (А.П.Чехов).

б) Привлекает внимание к факту или явлению, выделяемому отправителем речи с тем, чтобы адресат разделил его точку зрения:

* Ну разве то, что чувствовал князь, вам непонятно, ад-

ские терзания души его – вам неизвестны? (Из защитительной речи Ф.Н.Плевако: ШР:183).

* Да разве это чье-либо национальное дело или монополия каких-либо избранных поколений, а не всегдашняя и общая задача человеческого духа – внести нравственный порядок в анархию людских отношений, как некогда творческое слово вызвало зримый нами космос из мирового хаоса? (из речи В.О.Ключевского, произнесенной на торжественном заседании в Московском университете 26 мая 1899 в связи со 100-летием со дня рождения А.С.Пушкина: ШР:там же).

в) Выполняет функцию альтернативного вопроса, провоцирующего столкновение противоположных ответов. В таком случае и адресант и адресат речи занимают равные позиции свободного выбора решения:

* Всегда ли мы, взрослые, правы в оценке своих детей? (газета "Час", 1998.- 18 янв.: 4).

* Выживет ли авторское кино? Не превратится ли в бездушную компьютерную игрушку? (газета "СМ-сегодня", 1997.- 5 дек.: 2).

2. В в е д е н и е ч у ж о й р е ч и, или косвенный диалог. В классической риторике этот прием оформился как риторическая фигура "сермоцинацио" (от лат. *sermocinatio*, *sermo* – разговор, беседа, диалог). Она строится на включении в ткань монологического текста прямой речи в форме вымышленной автором возможной реплики "со стороны", например:

* Итак (скажет кто-нибудь мне), вы позволяете себе не только возможность повсеместного "воцарения правды",

"мирной гармонии" и "благоденствия" на земле, но даже <...> противопоставляете все это христианству... (Леонтьев К. О всемирной гармонии. -М.,1998.-С.52).

* Если бы речь произносила Ольга Николаевна, то она бы сказала: "Друзья мои, прекрасен наш союз!" Я же позволю себе... (Из тоста на выпускном вечере).

Такая полифония драматизирует монологическую речь и делает "способ выражения и точнее, и понятнее, и главное, убедительнее для слушателей" (Искусство речи на суде,1988:61). Для задач нашего исследования особенно важно, что благодаря этому приему в речевом пространстве монолога осуществляется взаимодействие смысловых позиций, иными словами - диалог, участником которого становится и адресат, испытывающий воздействие убеждающей речи.

"Диалогическая жизнь" текста в различных сферах современной коммуникации (общественно-политической, научной, профессионально-деловой и др.) представляет собой утверждение авторской позиции во взаимодействии с другими точками зрения, носителями которых являются реальные люди. Имитация устных диалогов и бесед возникает из потребности всестороннего и открытого обсуждения вопросов, конструктивного развития тем, что сказывается на формах введения чужой речи. "Вступление в разговор" того или иного реального лица может передаваться цитацией, косвенной речью с авторскими ремарками (11, 68-78; 80, 41-44). Энергия мыслей и эмоций, индуцируемая текстом, захватывает адресата, вовлекая его в активный процесс соразмышления.

3. О т к р ы т ы й д и а л о г, предполагающий непосред-

ственную вербально-когнитивную реакцию адресата, которая позволяет контролировать и налаживать обратную связь с адресатом. Он возможен во всех без исключения коммуникативных сферах и является условием успешности устного общения, т.к. помогает установить взаимопонимание между его участниками.

Эффективность открытого диалога достигается в результате активного слушания. В учебной лекции активное слушание сопровождается постановкой вопросов, вызванных недопониманием какой-либо мысли, и приводит к формированию у аудитории собственного отношения к излагаемой проблеме. Образцовые примеры открытого диалога содержатся в воспоминаниях русского ученого И.П.Павлова о чтении лекций по физиологии (177).

По мнению специалистов в области практики делового общения, "эффективное слушание оказывает очень сильное влияние на деловую активность и считается самым важным управленческим навыком" (239, 60). К основным приемам активного слушания относятся: уточнение, перефразирование, резюмирование (см. об этом: 22; 116; 186 и др.), реализующиеся с помощью различных типов "двуголосых" дискурсов.

Уточнение сопровождается высказываниями, побуждающими партнера более понятно и логично изложить суть проблемы, например:

* Будьте добры, объясните это еще раз. Я не совсем вас понял. Извините, что конкретно вы имеете в виду? (ШР:231).

При перефразировании слушающий формулирует мысль партнера своими словами, чтобы проверить контакт понимания. Часто при этом используются такие фразы:

* Другими словами, вы считаете... По-вашему мнению,...

Если я вас правильно понял...

Резюмирование применяется, как правило, в том случае, если беседа носит продолжительный характер, а объем обсуждаемой в ее ходе информации достаточно велик. При резюмировании все основные фрагменты обсуждавшейся проблемы обобщаются в единое смысловое поле с тем, чтобы коммуниканты могли проверить правильность понимания основных позиций. Помогают формулировке следующие фразы:

* Если подвести итог нашему обсуждению, то... В общих чертах итоги нашей дискуссии заключаются в ...

Важным результатом активного слушания в конструктивном диалоге является выражение собственной точки зрения, которое осуществляется при помощи таких стереотипных форм, как, например:

* В связи с обсуждаемой проблемой я хотел бы сказать (заметить, отметить) следующее...

* Мне хочется обратить ваше внимание на... (ШР:231).

4. Д и а л о г ч и т а т е л я с т е к с т о м (автором) является процессом осуществления обратной связи в письменной коммуникации, свидетельствующей об установлении диалогических отношений между отправителем и получателем речи. Его эффективность обеспечивается применением приемов активного чтения (см. об этом: 64, 98-106).

Лингвометодический аспект исследования проблем развития речевой компетенции в проекции на культуру диалога выдвигает в данном случае на первый план различные виды устных и письменных высказываний, которые актуализируют контакт понимания

на оси "автор-читатель". К ним относятся продукты рецептивной речевой деятельности: вопросы и предположения, возникающие по ходу чтения, перефразирование информации в форме устного или письменного плана, тезисов, конспекта, резюмирование в виде формулировки (краткой и развернутой) основной мысли текста, критическая оценка в форме таких речевых жанров, как аннотация, отзыв и выражение собственного мнения о прочитанном в форме ответа на уроке, реплики в беседе, споре, дискуссии, газетной публикации и т.д. Они с точки зрения цели риторической подготовки старшеклассников освещаются в учебном пособии (ШР:98-106)

Для исследования речевой культуры диалогического общения с письменным текстом важно отметить, что перечисленные виды речевых высказываний в силу своей интенциональной специфики отличаются степенью развернутости смысловых позиций участников диалога. Если в текстах, направленных на запоминание, акцентируется позиция автора, а читателя практически нейтрализуется, то в высказываниях, цель которых критический анализ и оценка прочитанного, взаимодействуют две тенденции - к установлению равновесия в системе "автор-читатель" и к актуализации позиции читателя. Эти различия закрепились в речевых стереотипах, рекомендуемых в курсе риторики для усвоения старшеклассниками. Приведем некоторые из них для сравнения.

Речевые клише "Выделение главного существенного" (ШР:231):

- * Автор высказывает очень интересную мысль о...
- * В центре внимания автора...
- * Трудно назвать более актуальную проблему, чем та, о которой пишет автор. Ее можно сформулировать так (таким образом)...

* Автор затрагивает (ставит) очень актуальный вопрос о...

Речевые клише "Выражение собственной точки зрения" (ШР:231):

* Я разделяю мнение автора о том, что... Однако мне хочется заметить/сказать, что...

* Автор прав, когда... Мне в связи с этим хотелось бы высказать такую мысль...

* Мне хотелось бы возразить автору (в чем?)... Я думаю несколько иначе. Попытаюсь объяснить свою точку зрения.

* Трудно поддержать мнение автора по поводу... Мне хочется обратить ваше внимание на...

5. А п е л л я т и в ы объединяют грамматические средства вовлечения адресата в активный процесс соразмышления.

К ним относятся различные морфологические и синтаксические формы установления контакта:

- глаголы в форме повелительного наклонения, призывающие к активному действию, например: вспомните, взгляните, вдумайтесь, согласитесь и т.д.;

- синтаксические конструкции с глаголами в форме изъявительного наклонения 2 лица, апеллирующие к общему фонду знаний и памяти автора и адресата: как вы уже, наверно, знаете; вы обратили внимание на то, что...; вы не можете себе представить; вы помните/понимаете/слышали/согласитесь со мной и т.п.

- безличные конструкции, выражающие апелляцию к слушателям или читателям: как известно; если подумать; если поставить вопрос иначе; об этом стоит подумать; стоило бы задуматься об этом и т.п.

- местоимение "мы" и его формы, а также глагольные формы со значением совместного действия, выступающие в функции солидаризации с адресатом, делающие его потенциальным соавтором:

* О да, легко понять - времечко мы переживаем непростое. Давайте вернемся на пять-десять лет назад... (СМ-сегодня, 1997.-3дек. -С.4).

* История культуры нам показывает, что в каждую эпоху преобладания гуманистических идей риторика открывается заново... (ШР:16).

3). Умение улучшить восприятие передаваемой информации и активизировать внимание адресата.

В этом умении проявляется комплексный характер речемыслительного процесса. Поэтому его реализация достигается, с одной стороны, экспрессивными средствами, воздействующими на эмоциональную сферу и образное мышление реципиента, с другой стороны, логической структурой текста, отражающей ход изложения, т.е. "подключением" к интеллектуальной сфере, которое осуществляется на рациональной основе.

Умение улучшать восприятие информации существенно для различных сфер и видов современной коммуникации. Однако, опираясь на коммуникативные потребности старшеклассников, выявленные в результате анкетирования, мы выделили в качестве основного для освоения вид устного или письменного монологического общения с количественным соотношением коммуникантов "один-много". В центре нашего внимания будут находиться языковые и речевые средства организации текста, т.к. именно они являются лингвистической опорой логической аргументации, на

которой строится теория персуазивной коммуникации. Кроме того, необходимые для создания диалогического эффекта образные средства достаточно полно освещены в пособии "Школьная риторика", они подробно изучались на уроках русского языка и литературы в основной школе (см. 338).

Итак, в языковом сознании старшеклассников должны быть актуализированы следующие средства, организующие логическую структуру речевого произведения. Подчеркнем, что в их эффективном использовании проявляется развитость культуры мышления и связанное с ней следование прагматическим постулатам Г.Грайса.

1. О п о р н ы е в о п р о с ы, поддерживающие развитие мысли. Они различны по функциональному назначению.

а) Служат поэтапной подаче информации отправителем речи, с одной стороны, и расчленению речевого произведения на смысловые блоки получателем речи, с другой стороны. Формулируя вопросы, автор исходит из уровня подготовленности адресата и его потребностей в информации. Последовательность вопросов формирует смысловую композицию речевого произведения. Проиллюстрируем сказанное примерами опорных вопросов, на которых построена газетная статья о проблемах рождаемости в Латвии:

* Какова же демографическая ситуация в Латвии?

Почему рождаемость резко сократилась с начала 90-х годов? Есть ли у нашего правительства научно обоснованная демографическая политика? (СМ-сегодня, 1997, 26 марта:3).

Такой подход к организации текста ограничивает объем передаваемой информации и делает процесс передачи целенаправленным, что соответствует Принципу Кооперации, в частности постулатам

категории Количества и категории Отношения (65, 222-223).

б) Служат "для сосредоточения внимания на том или ином важном, по мнению автора, положении" (233, 83).

Л.В.Славгородская называет такие вопросы монологическими (223, 139). Приведем примеры:

* Как вы думаете, какие качества оратора имеют наибольшее значение в установлении контакта с аудиторией? (ШР:180)

* Каковы же требования, предъявляемые к публичной речи сегодня? (ШР:179)

* Полтергейст... Но что нам известно об этом явлении? Термин этот применим по отношению к феномену, включающему в себя... (газета "Час", 1998, 23 апр.: 3).

Вопрос требует от автора ясного и краткого ответа. Таким образом выбранная форма изложения обуславливает его способ, который удовлетворяет прагматическим постулатам: "Избегай ненужного многословия" и "Будь организован" (65, 223).

в) Провоцируют столкновение различных точек зрения, тем самым задают полемическую направленность всему дискурсу, содержательный план которого будет формироваться как открытое пространство для взаимодействия смысловых позиций. Такие вопросы, по мнению Л.В.Славгородской, носят характер диалогических (223, 139), т.к. будят мысль и вовлекают в творческий процесс соразмышления. Приведем примеры:

* Уничтожит ли государство квартирного маклера? (СМ-сегодня, 1998, 2июня:3).

* Совместимы ли гордость и простота, принципиальность

и мягкость, требовательность и уступчивость? (ШР:213)

* Свобода слова - самоцель или средство? (ШР: 213).

* Вам представляется возможность поразмышлять над вопросом: общение - это наука или искусство? (ШР:32).

2. **А н т и т е з а** (от греч. 'anti' - против + thesa 'положение') - риторическая фигура, основанная на отношениях контраста между сопоставляемыми явлениями. Антитеза отражает природу человеческого мышления, основанную на столкновении противоположностей. Она реализуется в виде двукомпонентного высказывания, которое образуется за счет противопоставления двух слов или групп слов, связанных между собой отношениями лексической или контекстуальной антонимии, например:

* Путник, идущий мимо высоких стен Владычного монастыря, вверенного нравственному руководительству этой женщины, набожно крестится на золотые кресты храмов и думает, что он идет мимо храма Божьего, - а в этом доме утренний звон подымал настоятельницу и ее слуг не на молитву, а на темные дела! Вместо храма - биржа; вместо молитвы - упражнение в составлении вексельных текстов; вместо подвигов - приготовление к ложным показаниям, - вот что скрывалось за этими стенами... (из обвинительной речи Ф.Н.Плевако: ШР:186).

Такое высказывание разделяется на две ритмические группы, скрепляемые интонацией противопоставления и противительными или разделительными союзами. Назначение антитезы - ярче, нагляднее представить один из компонентов, выделив его на фоне другого (акротеза - как в приведенном примере), или высветить специфику

каждого (амфитеза - см. нр.: ШР:148).

Антитеза придает мысли силу и выразительность, четко структурируя форму выражения, что способствует адекватному восприятию в результате соблюдения общей максимы категории Способа: "Выражайся ясно" (65, 223).

3. К о н с т р у к ц и и с в я з и (см.: 119, 71) необходимы для обеспечения эффективности процессов продуцирования/рецепции речи. Они осуществляют прямолинейную связность текста и оповещают читателя/слушателя о дальнейшем ходе изложения (91). Их форма и функции различны: выражают авторские намерения, акцентируют важные моменты содержания, устанавливают перспективу и ретроспективу в изложении, сигнализируют о переходе к новой теме и т.д. Приведем примеры из учебного пособия "Школьная риторика":

- * Познакомьтесь с высказываниями А.Ф.Кони о композиции выступления. Они могут оказаться полезными для вас (ШР:175).
- * Сейчас на примере поясним, что имелось в виду (ШР:173).
- * Изучая лекции ритора, вы будете путешествовать по эпохам, перемещаться "из века нынешнего в век минувший" и постигать секреты общения (ШР:5).
- * Из данной схемы следует, что... (ШР:31).
- * Итак, запомним... (ШР:33).
- * Помните, мы рассуждали с вами о... (ШР:135). и др.

Конструкции связи подчинены логике восприятия речевого произведения. Подготавливая контекст, на который ляжет новая информация, они формируют у реципиента то ожидание, которое поможет ему наиболее адекватно воспринять новую информацию.

Использование конструкций связи в речи способствует реализации принципа Кооперации в пределах категории Отношения, т.к. подчеркивает целенаправленность развития мысли.

4. В а р и а т и в н ы й п о в т о р как мощное средство воздействия, эксплицирующее механизм развертывания текста. Он используется в риторических фигурах прибавления: анафоре, эпифоре и синтаксическом параллелизме (см. их описание и примеры: ШР:182-183).

Вариативные повторы участвуют в создании ритмического рисунка речи и помогают сконцентрировать внимание адресата на наиболее важных смысловых позициях речевого произведения, облегчить их понимание и запоминание. Формирование кооперативного дискурса в данном случае связано с соблюдением категории Способа, требующей ясности изложения.

Как правило, повторяются в перефразированном виде тема и основной тезис, к которым адресант возвращается на протяжении всей речи, раскрывая разные аспекты, акцентируя их значимость и обобщая сказанное. Повторы сопровождаются особыми языковыми сигналами-указателями проспективного и ретроспективного характера (см. 169). Примеры:

* Подчеркнем еще раз... Возвращаясь к проблеме... Итак, повторяя основную мысль..., подчеркнем, что...

Проведенное исследование средств диалогичности речи показало, что многие из них оказываются полифункциональными и в реальной коммуникации совмещаются в пределах одного высказывания.

Наша задача состояла в том, чтобы составить репертуар средств наиболее употребительных в современной речевой коммуникации и вместе с тем доступных для освоения в школьной аудитории. Мы стремились представить сведения о способах диалогизации речевых высказываний в виде системы ориентиров, которая поможет старшеклассникам осмыслить резервы языка-речи, способные обеспечить реализацию диалогических отношений в общении. Она далеко не исчерпывается приведенным перечнем, но, напротив, носит открытый характер, т.к., согласно нашему замыслу, должна расширяться в ходе работы над анализом конкретных текстов с учетом коммуникативно-прагматических факторов на протяжении всего курса риторики. Таким образом, коммуникативно-риторический анализ речевой деятельности в аспекте лингвистической экспликации диалогических отношений между коммуникантами должен стать обязательным компонентом учебной работы при обучении риторике, т.к. является лингвистической основой для формирования способности к диалогу в общении, иными словами для развития КК с учетом культурных установок современной эпохи.

Все способы реализации КК в силу практической направленности курса риторики должны осваиваться старшеклассниками практическим путем в процессе всей риторической подготовки посредством анализа текстов и совершения речевых действий. Таким образом будут формироваться знания и развиваться умения диалогического общения.

2.2. СИСТЕМА КОММУНИКАТИВНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Особенности КК учащихся экспериментального класса, а также теоретическая модель развития КК, представленная в виде иерархии доминантных составляющих (см.1.2) создают основу для разработки методически аргументированной системы заданий, развивающих коммуникативно-речевые умения учащихся в процессе риторической подготовки.

Задача данного раздела исследования - рассмотреть общую структуру и составные компоненты системы заданий как основного средства организации культурно-коммуникативной деятельности учащихся на занятиях риторикой, иными словами, как составную часть лингводидактической модели обучения.

При решении этой задачи мы опирались на принятое в лингводидактике понимание системы заданий как организации взаимосвязанных учебных действий, расположенных в порядке нарастания операционных трудностей с учетом становления речевых умений и характера существующих актов речи (98; 178; 133; 132; 130; 129; 228 и др.)

Изучение учебно-методической литературы позволяет констатировать, что система заданий для обучения риторике еще не сложилась, по-видимому, в силу новизны, самой учебной дисциплины, а также разного понимания ее предмета. В современной лингводидактике осуществляется интенсивный поиск как эффективных конкретных форм работы, так и принципов их системной презентации, о чем свидетельствует большое количество учебных пособий, изданных в последнее время на русском языковом мате-

риале (см. список литературы в конце работы). Они демонстрируют различные подходы к организации учебных действий.

1. РЕПРОДУКТИВНЫЙ подход (здесь и далее названия условные). Изучение риторики заключается, в основном, в усвоении предметного содержания – истории и теории ораторского искусства, и сводится к передаче материала учебника в форме пересказа с привлечением собственных примеров, ответов на вопросы и, что значительно реже, публичных выступлений, например: "Подготовьте трехминутную речь на тему: "Зачем нужна риторика?" или "Расскажите о развитии теории ораторского искусства в России (составьте небольшое выступление)". Отличительной чертой таких пособий является традиционное понимание риторики как науки о мастерстве публичного монолога (оратории), поэтому, как правило, они включают практикум по технике речи (см.: 320; 329; 341; 326; 227 и др.). В качестве основной единицы обучения в них выступает устное монологическое высказывание репродуктивного типа. Такой подход нам представляется вряд ли правомерным, т.к. в этом случае не закладывается механизм развития речевых умений. Последовательность учебных действий не образует системы, ибо определяется лишь логикой содержания изучаемого материала, при этом суть производимых учащимися операций' остается неизменной – воспроизведение некоторого содержания, побуждаемое предписанием.

2. ПРОДУКТИВНЫЙ подход. Систематизация заданий, так же как и при репродуктивном подходе, подчинена не логике становления речевого умения, но содержанию курса, в котором предмет риторики может интерпретироваться по-разному: как наука об ораторском искусстве либо как наука о мастерстве монологической

и диалогической речи (323; 327; 340; 330 и др.). Однако задания к изучаемым разделам носят развивающий характер, т.к. их выполнение активизирует мыслительную и речевую деятельность учащихся.

Наиболее типичные виды заданий:

- работа над осмыслением текстов из хрестоматии по риторике: выделение главной мысли, композиционных частей, постановка вопросов к тексту, составление плана, тезисов, конспекта, пересказ;

- композиционный и стилистический анализ текстов-образцов;
- анализ собственного опыта общения с точки зрения изучаемой темы, например: "Пользуясь критериями, данными выше, проанализируйте какое-либо из своих недавних устных выступлений, например, доклад на уроке истории, доказательство теоремы и пр." (327, 140).

- создание собственных высказываний (публичное выступление, составление и разыгрывание диалогов и др.).

При данном подходе не учитывается необходимость целенаправленной поэтапной отработки и развития коммуникативно-речевых умений на основе психолингвистических механизмов восприятия и продуцирования речи, а также системы речеведческих понятий. Регулярной актуализации подвергаются, главным образом, два вида речевой деятельности - чтение и говорение. Речевые задания преследуют методические, а не реальные коммуникативные задачи, т.к. в них отсутствует компоненты, обязательные для осмысленных целесообразных речевых действий (почему и для чего совершается данный речевой акт). Например:

"Подготовьте краткую речь на одну из указанных тем. Поста-

райтесь сделать ее как можно образнее, ярче. Используйте прием олицетворения" (320, 258).

"Попробуйте написать сочинение на тему "Неусыпный труд препятствия преодолевает, используя рекомендации М.Ломоносова" (340, 22).

"Составьте диалог на тему: "Встреча школьных друзей через 20 лет". Подготовьте чтение этого диалога в ролях" (327, 130).

Содержание обучения на основе таких собственно речевых заданий сводится к вербализации высказываний по схеме "текст-смысл" и "смысл-текст" и не предусматривает развития прагматической компетенции, без которой невозможно овладеть эффективной речью.

3. КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВОЙ подход. Этот подход к формированию системы заданий по развитию речи впервые применила в методике русского языка как родного Т.А.Ладыженская. Он используется по преимуществу в учебных пособиях, авторы которых понимают под риторикой науку об искусстве речевого общения (325; 339).

Организация учебных действий продиктована "принципом практической направленности" (131), "главной прагматической задачей учебной дисциплины - учить школьников искусству общения" (339, 2). Она представляется в виде последовательности речевых и коммуникативных заданий, которая обусловлена нарастанием трудностей при решении учебных задач, направленных на продуцирование учащимися собственных высказываний. В характере речевых заданий отра-

жаются традиции обучения связной речи. Они, в основном, связаны с работой над текстом – готовым и создаваемым – на содержательном уровне (см.: Методика развития речи на уроках русского языка, 1980: 208-233). Коммуникативные задания различны по структуре, способу выполнения, установкам. Их методическое назначение – создать у учащихся потребность в коммуникации и научить ориентироваться в ситуации общения. Т.А.Ладыженская вводит два вида специфических коммуникативных заданий – риторические игры и риторические задачи, при выполнении которых "ученикам предлагается войти в описанные обстоятельства и в речевую роль" (325, 12).

Методическую рациональность коммуникативно-речевого подхода к построению системы заданий трудно переоценить. Он максимально приближает условия обучения к естественным условиям общения, тем самым обеспечивает освоение речевых навыков на практическом уровне, во-первых, и сознательность в построении высказываний, а именно, понимание учащимися для чего производится высказывание и кому оно адресовано, во-вторых.

Именно так называемый коммуникативно-речевой подход стал основой для типологии заданий, предлагаемой в данном исследовании. Кроме того, методически целесообразно, на наш взгляд, использовать элементы репродуктивного и продуктивного подходов с существенным преобладанием последнего для усвоения сведений из истории риторики и знаний теоретического характера.

Рассмотрим общую структуру и компоненты системы заданий, направленных на формирование КК старшеклассников при обучении риторике. Они разрабатывались в зависимости от доминантных составляющих КК языковой компетенции, речевой компетенции,

метакомпетенции, прагматической компетенции. Такой подход к систематизации учебных действий обусловлен теоретической моделью развития КК (см.1.2.) и вместе с тем сложившимся в современной лингводидактике представлением об уровнях владения родным языком (33). Тем самым обучение риторике осуществляется на основе взаимодействия четырех микросистем заданий, в каждой из которых выделяются два компонента - специализированный (собственно языковой, речевой, направленный на усвоение теоретических сведений, лингвистических и инструментальных знаний) и коммуникативно-ориентированный, обеспечивающий выход на использование языка-речи в общении.

Следует заметить, что представленная ниже система заданий была апробирована и откорректирована в ходе формирующего эксперимента, в результате которого были сформулированы некоторые рекомендации по использованию заданий и дополнен материал учебного пособия.

1. Микросистема заданий, направленных на развитие языковой компетенции.

Методическое назначение заданий данного типа - актуализация в языковом сознании учащихся знаний о нормах современного русского литературного языка и совершенствование навыка построения высказываний в соответствии с критерием литературно-языковой правильности и стилистической уместности.

Типология культурно-речевых заданий формировалась в пределах методики развития речи и практической стилистики, а приобрела четкие очертания к 80-м годам благодаря плодотворным исследованиям в области нормализации русского литературного языка (см. фундаментальные работы: 63; 49; 67; 242; 174; 43 и др.) и изданию на их основе большого количества так называемых ортологических словарей и справочников. Она нашла отражение в целом ряде учебных пособий по культуре речи, предназначенных для школьников и студентов (335; 102; и др., 1994; и др.).

Опираясь на утвердившуюся в методике преподавания русского языка как родного системную организацию учебных действий, мы использовали для формирования языковой компетенции старшеклассников микросистему, состоящую из двух групп заданий: собственно языковые и коммуникативно-ориентированные.

ПЕРВАЯ ГРУППА - собственно языковые задания. Их цель - отработка литературно-языковых и стилистических норм в речи учащихся. Они направлены на активизацию конкретного языкового

материала, связанного с исправлением допущенных в речи учащихся ошибок или наиболее типичными случаями нарушения норм литературного языка для того, чтобы предупредить возможные ошибки. Суть производимых операций – анализ единиц разных уровней языка с точки зрения их соответствия действующим нормам.

а) Задания на выбор языковой единицы из ряда вариативных.

Они предполагают обоснование с опорой на данные нормативных словарей или на анализ системных закономерностей, обуславливающих норму употребления. Например:

* Произнесите имена собственные. Объясните постановку ударения: Варакляны, Лиепая, Ляудона, в Межциемсе, мадонский, резекненский. (Во всех словах ударным является первый слог, также как и в латышском языке-источнике данных заимствований. Другие варианты ударения – признак просторечия).

* К какому роду относятся следующие существительные? Подберите к ним определения-прилагательные. При выполнении задания используйте словари: бистро, бюро, какаду, кашне, конференсье, кофе, манго, пари, партмоне, портье, фламинго.

б) Задания на редактирование. Например: "Укажите случаи нарушения норм литературного языка в следующих предложениях. Объясните и исправьте их."

ВТОРАЯ ГРУППА – коммуникативно-ориентированные задания на построение собственных высказываний посредством осознанного отбора языковых средств с учетом их семантики и функционально-стилистической принадлежности. Они с помощью коммуникативно сформулированных инструкций или речевых побуждений стимулируют речевую деятельность учащихся. Например:

* О важности языка в жизни человека свидетельствует наличие множества фразеологизмов, в состав которых входит слово "язык". Прочтите следующие устойчивые словосочетания: попасть на язык, злые языки, черт дернул за язык, держать язык на привязи... (см. ШР: N2, 9). В каком стиле литературного языка они чаще всего употребляются? Используя данные фразеологизмы, составьте юмористические "Правила пользования языком" или напишите сочинение в любом другом жанре.

* Произнося следующие высказывания, проследите за интонацией: "Прокомпостируйте билет!" и " Не могли бы вы прокомпостировать билет?". "Покажите мне эту книгу." и "Вы не могли бы показать мне эту книгу." "Открой окно!" и "Ты бы не мог открыть окно." Сопоставьте эти предложения в плане значений, средств выражения, тональности. Смоделируйте ситуации (4-5 примеров), в которых были бы уместны вежливые высказывания, выражающие просьбу. Составьте предложения и произнесите их с соответствующей интонацией.

* См. ШР: N7, 70; N1, 185 и др.

Отличительной чертой заданий данного типа является то, что их выполнение включает не одну, а две операции: во-первых, выяснение системных и функциональных параметров языковой единицы, отражающих современные нормы употребления; во-вторых, использование анализируемых фактов языка в собственной речевой деятельности. Такие комбинированные задания не только вовлекают учащихся в активизацию конкретного языкового материала, но и выводят учебную деятельность на уровень продуцирования собственной речи, что чрезвычайно важно для становления речевых навыков. В качестве основных единиц обучения выступают речевые

высказывания или речевые произведения на заданную тему, связанную с риторической проблематикой. Таким образом, становится возможным подчинить развитие собственно языковых навыков доминантам более высокого порядка – речевой и прагматической компетенциям в едином процессе формирования КК учащихся.

Данные задания могут принимать самые разные формы, однако суть их основных учебных операций над языковым материалом не меняется.

Расположение культурно-речевых заданий в учебных пособиях по развитию речи и практической стилистике определяется уровнем устройством языка, а их характер спецификой самих языковых единиц. Этим же системным принципом руководствуются и составители учебных пособий по риторике, в которых заданиям на совершенствование правильности и стилистической уместности речи посвящается специальный раздел (см., например: 323; 315 и др.).

Полифункциональные задания второй группы позволяют одновременно решать две учебные задачи. Они могут служить как для продуктивного освоения учащимися литературно-языковых норм через собственную речевую практику, так и для более глубокого, личностного освоения тем, предусмотренных программой курса.

Обобщая выше сказанное, определим требования, которые необходимо предъявлять к заданиям, направленным на совершенствование языковой компетенции. Они должны:

- охватывать явления всех уровней языковой системы (фонетического, лексического, морфологического, синтаксического);
- быть связаны с осваиваемой предметной сферой или включать наиболее распространенные в речевой практике случаи нару-

шения литературных норм;

- включать работу с нормативными словарями и справочниками или предполагать объяснение системных закономерностей, обусловивших норму употребления.

Несмотря на несомненную важность работы над языковой компетенцией учащихся, удельный вес культурно-речевых упражнений должен быть значительно меньше, чем собственно речевых и коммуникативных, которые будут рассмотрены ниже.

2. Система заданий, направленных на формирование речевой компетенции.

Сущность данного типа заданий - в формировании и адекватной вербализации в устной и письменной форме собственно содержания - личностных смыслов, а также извлечение авторских смыслов при восприятии устной и письменной речи. Сформированность таких речевых умений - важнейший фактор развития способности к смысловому взаимодействию в диалогическом общении.

Назначение заданий, развивающих речевую компетенцию, - активизация посредством решения содержательных задач свободной вербально-когнитивной деятельности, которая ограничивается либо тематически, либо жанром создаваемого речевого произведения. Организуя процесс учебного общения, они актуализируют в нем коммуникативную сторону, представляющую собой не простой обмен информацией, но смысловое взаимодействие в пространстве открытых смыслов.

Напомним, что предметное содержание речевых высказываний учащихся определяется программой курса, актуальными для старшеклассников коммуникативными ситуациями, а также их возраст-

ными познавательными интересами, особенностями развития эмоциональной сферы.

Регуляция речевой деятельности осуществляется с точки зрения таких параметров, как ясность, логичность, целенаправленность, аргументированность, полнота изложения и мотивированность отбора языковых и речевых средств его темой и основной мыслью. Они нашли отражение в системе инструментальных знаний, актуализируемых в языковом сознании учащихся (см. Правила для говорящего, для слушающего, для пишущего, читающего: ШР: 64; 67; 89; 105). Научными ориентирами в процессе работы по развитию речевой компетенции служат такие стилистические понятия как стиль, тип, жанр, вид и форма речи, с одной стороны, и прагматические постулаты Г.Грайса, регулирующие количество, качество, отношение передаваемой информации к теме (постулат релевантности), способ изложения, с другой стороны. Следует подчеркнуть, что их закрепление в рамках курса риторики осуществляется главным образом на практическом уровне.

Вопрос о типологии заданий для развития видов речевой деятельности в процессе обучения риторике относится к числу неразработанных. Предлагаемая системная организация учебных действий, актуализирующая речевую компетенцию учащихся, разрабатывалась на основе типовых заданий, традиционно используемых в методике развития речи при обучении родному языку (133; 182; 158 и др.), а также в методике преподавания иностранных языков (84; 218; 219 и др.). Нам представляется методически целесообразным, учитывая, с одной стороны, общность, а с другой, специфичность психолингвистических

механизмов основных видов речевой деятельности, сгруппировать задания следующим образом:

- система заданий для развития продуктивных видов речевой деятельности (говорения, письма);
- система заданий для развития навыков чтения;
- система заданий для развития навыков слушания.

В каждой из выделенных систем присутствуют задания собственно речевые и условно-коммуникативные. Отличие условно-коммуникативных заданий от реально-коммуникативных заключается в том, что они не предполагают моделирования конкретной ситуации реального общения на основе описания ее компонентов, но создают речевые ситуации учебного общения - обмена высказываниями. Они содержат стимул для вербализации личностных смыслов как выражения собственного отношения к факту, как обобщения собственных наблюдений, знаний жизненного опыта. Перейдем к рассмотрению выделенных систем заданий.

Система заданий для развития говорения и письма как продуктивных видов речевой деятельности.

Предлагаемые задания связаны с работой над текстом - готовым и создаваемым, которая должна обеспечить усвоение системы знаний, умений и навыков по продуцированию речи, входящих в структуру содержания речевой компетенции (см.1.2.). Среди них можно выделить две группы: 1) задания с опорой на текст; 2) задания без прямой опоры на текст.

Охарактеризуем каждую из выделенных групп.

Первая группа - задания с опорой на текст. Их назначение -

предоставить учебный материал для работы над собственной речью при создании предметного содержания и формы речевого высказывания. К данной группе относятся следующие типы заданий:

а) Аналитические задания, требующие анализа текста-образца с точки зрения содержания, смысловой структуры и функционально-стилистической отнесенности. Их цель - актуализация в языковом сознании учащихся способов деятельности по построению высказываний. Например:

- * Определите тему и основную мысль высказывания. Какой стиль и тип речи (рассуждение, описание, повествование) использует автор? Докажите свою точку зрения.
- * Какие аргументы приводит автор для того, чтобы раскрыть главную мысль своей речи. Насколько полно и убедительно он выражает свою позицию?
- * Определите главную мысль, которую стремится раскрыть автор. Проследите ее развитие: выделите микротемы и объясните, как связаны между собой части. Насколько обоснованно звучит вывод?

Этот тип включает также задания, основанные на сопоставлении речевой формы и смысловой структуры высказываний на одну и ту же тему. Они помогают усвоить разные способы представления одного и того же содержания, обусловленные ситуацией. Например:

- * Познакомьтесь с разными аннотациями. Выделите в них обязательные и факультативные компоненты. Какую информацию они содержат?
- * Сопоставьте аннотацию и отзыв на книгу. Что сближает эти два жанра? В чем их отличие?
- * Сравните высказывания. Что их объединяет? В каком из

высказываний тема раскрыта убедительнее и интереснее?
Как вы думаете, почему?

б) К о р р е к т и р о в о ч н ы е задания. Их цель – закрепление знаний о способах построения высказываний на основе анализа негативного текста. Они учат совершенствовать речевую форму и смысловую организацию высказываний путем применения Принципа кооперации Г.Грайса. Основная единица обучения – фрагментарное высказывание.

Приведем примеры типовых заданий:

- * Сформулируйте основную мысль речи (тезис). Какие аргументы использует автор для ее доказательства? Устраните те из них, для которых у автора нет достаточных оснований.
- * Сформулируйте основную мысль речи (тезис). Дополните аргументацию (фактами, примерами, ссылками на авторитетов), чтобы вывод звучал убедительнее.
- * Прочтите диалог. Определите его тему. Кто из участников разговора отклоняется от темы? Исключите лишнюю информацию.
- * Устраните или замените в высказывании слова, затемняющие его смысл.
- * Определите основную мысль повествования. Расположите описываемые автором события в логической последовательности.
- * Определите основную мысль высказывания. Чтобы выразить ее убедительнее, дополните описание экспрессивными средствами.

в) Т р а н с ф о р м а ц и о н н ы е задания носят тренировочный характер. Суть выполняемых операций – варьирование стиля, жанра, типа, вида, формы речи, возможно, также измене-

ние логической структуры при сохранении содержания (темы и основной мысли) исходного текста. Они учат свободно и гибко использовать язык для реализации целей общения, определяемых его сферой. Основная единица обучения – репродуктивное монологическое высказывание – речевое произведение.

К типовым заданиям можно отнести, например, следующие:

- * Перестройте данный рассказ, чтобы он начинался с самого важного эпизода.
- * Перестройте рассуждение, чтобы вначале располагался тезис, затем – аргументы.
- * На основе данной проблемной статьи разработайте тезисы для публичного выступления. Придумайте свое название.
- * Познакомьтесь с текстом диалога (политиков, ученых и т.п.). Подготовьте на его основе небольшое информационное сообщение (на 10 мин.).

Характеризуя особенности функционирования заданий трех первых групп, заметим, что они всегда предшествуют этапу создания собственного речевого произведения. Они снабжают учащихся предметной информацией и актуализируют в их сознании способы деятельности по созданию речевых произведений.

г) Аналитико – речевые задания предполагают порождение собственных устных и письменных композиционных высказываний на определенную тему. Основная единица обучения – монологическое единство, равное по объему тексту. Такие задания состоят из двух частей. Первая содержит – вопросы по опорному тексту, вторая – побуждение к созданию собственного высказывания. Функции опорного текста – вызвать познавательный интерес, создать определенный эмоциональный настрой, выступить в

качестве модели, демонстрирующей возможный вариант реализации темы на жанровом, композиционно-смысловом и рече-стилистическом уровнях. Например:

- * Прочитайте текст "Улыбка в русском общении". К какому стилю и жанру речи он относится? Найдите в тексте часть, в которой содержится основная мысль. Какие аргументы приводит автор для ее доказательства? Как они связаны между собой? Какие стилистические средства использует автор для того, чтобы интереснее и убедительнее выразить основную мысль. Напишите творческую работу в любом стиле и жанре о рукопожатии, поклоне и т.п. В ней вы можете использовать сведения исторического характера, сравнение традиций разных культур (ШР: N11, 57-58).
- * Прочитайте два фрагмента из книги Д.Карнеги "Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей". В каком жанре они написаны? Какие важные мысли их объединяют? Каким образом автор добивается убедительности при их выражении. Вспомните и расскажите о каком-либо случае, когда чья-нибудь похвала или доброе слово помогли и поддержали вас (ШР: N8, 166).
- * Прочтите фрагмент из книги Н.И.Костомарова "Домашняя жизнь и нравы великорусского народа в 16-17 столетиях". Определите основную мысль текста (тезис). Составьте план, отражающий его смысловую композицию. Опишите особенности ведения разговоров в вашем классе. Выскажите предложения о том, как можно улучшить манеру общения (ШР: N3, 131). Обсудите их в классе и выработайте коллективно методы, которые помогут изменить стиль общения.

Теперь приступайте к их применению.

Методическая цель аналитико-речевых заданий - активизация творческой речевой деятельности. При их выполнении учащиеся, учитывая актуализированные в опорном тексте способы представления материала, ищут свой подход к раскрытию темы, свою речевую форму. Они учатся видеть в знакомой ситуации новую проблему, а также различные возможные решения поставленной задачи, тем самым речевая деятельность приобретает творческие черты.

К такому типу относятся задания на поиск и изложение аргументов для доказательства различных или противоположных точек зрения, например:

* Познакомьтесь с высказываниями знаменитых людей. Согласны ли вы с ними? Аргументируйте свою точку зрения. Сформулируйте и докажите суждение, которое не совпадает с вашим мнением, расходится или противоречит ему (ШР: N11,201).

* Разработайте аргументацию для тезисов: Поэзия - это искусство. Поэзия - это наука. Выступите с речами (ШР: N2,194).

Такие задания являются условно-коммуникативными, т.к. каждый учащийся, предлагая свое видение темы, вступает в смысловое взаимодействие - диалог - с автором исходного текста и вместе с тем со своими одноклассниками, в процессе которого вырабатываются коллективные решения.

Аналитико-речевые задания универсальны. Их прежде всего целесообразно использовать при изучении тем, ориентированных на обучение речепорождению и смыслооформлению ("Говорение как вид речевой деятельности", "Письмо как вид речевой деятельности", "Культура публичного выступления"). Однако присутствие в заданиях опорных текстов-образцов позволяет включать их

в любой раздел, на любом этапе обучения.

Вторая группа – речевые задания без прямой опоры на текст. К ним относятся:

а) Задания на планирование собственной деятельности. Их суть – в обязательном осуществлении последовательных учебных действий по подготовке к созданию собственных речевых произведений, которая соответствует этапам риторической разработки речи (см. ШР: 12), совпадающей с психологической структурой речевой деятельности. (см. примеры таких заданий – ШР: N16, 28; N2, 15; N9, 93; N3, 170; N2, 177). Продуктом речевой деятельности учащихся являются публичные выступления или письменные сочинения. Основная единица обучения – устные и письменные речевые произведения с четкой композицией, продуманным содержанием и речевой формой. Методическая цель таких заданий – овладение технологией самостоятельной работы по созданию собственного речевого произведения. Эти задания предполагают высокий уровень самостоятельности, в процессе их выполнения учащиеся осваивают опыт творческой речевой деятельности.

При выполнении этих заданий целесообразно использовать интерактивные методы обучения. Например:

* Подготовьте коллективный доклад на тему "Большое искусство всегда радостно" (М. Волошин), придерживаясь такой последовательности действий:

I этап – составление ориентировочного плана в процессе обсуждения в классе;

II этап – сбор материала и выделение основных идей каждым учащимся;

III этап - коллективное составление тезисов доклада;
IV этап - написание конспекта каждым учащимся.

Задания на планирование собственной деятельности рекомендуется использовать при изучении раздела "Культура публичного общения". Их можно также применять в целях обобщения предметных тем, имеющих важное значение для решения воспитательных или познавательных задач курса.

б) импровизационные задания. Их суть заключается в порождении без специальной подготовки устных и письменных речевых произведений - экспромтов и так называемых классных сочинений на свободную тему, которые требуют синхронизации когнитивной и вербальной деятельности. (см. ШР: N1, 15; N10, 26; N24, 97; и др.). Цель заданий - сформировать у учащихся готовность к быстрой мобилизации речемыслительных способностей для формирования содержательного плана речи и его адекватной вербализации. Основные единицы обучения - небольшие по объему (14-16 предложений) устные и письменные речевые произведения - мнологические единства.

Импровизационные задания учат кратко и ясно выражать свои мысли, используя усвоенные ранее способы речевой деятельности.

Система заданий для развития чтения как вида речевой деятельности

Чтение как вид речевой деятельности направлено на "смысловое восприятие графически зафиксированного текста" (347, 216). Целью обучения чтению в школьном курсе риторики является

воспитание культурного читателя, которое предполагает усвоение системы знаний, умений и навыков, нашедших отражение в структуре содержания речевой компетенции (см.1.2.). На реализацию этой цели ориентирована предлагаемая система заданий. При ее разработке мы опирались в основном на опыт, накопленный методикой преподавания русского языка как иностранного, а также на прикладные психолингвистические исследования по проблемам идеального (диалогического) общения с книгой (39; 212; 88; 64 и др.)

Задания для обучения культуре чтения делятся на две группы - собственно речевые и условно-коммуникативные.

Среди собственно речевых заданий можно выделить следующие типы:

а) Д и ф ф е р е н ц и р у ю щ и е задания. Суть операции - в разграничении зрительно воспринимаемой информации по признаку "главная - второстепенная - необходимая". Назначение - развитие способности дифференцировать информацию и оценивать ее значимость для себя. Приведем примеры:

- * Определите, где в текстах главная мысль, а где - поясняющие ее примеры (ШР: N22, 111).
- * Познакомьтесь с фрагментом из Д.С.Лихачева "Письма о добром и прекрасном" и вспомните "Правила для пишущего". Какие советы вы считаете необходимым дать самому себе? Сформулируйте и запишите их (ШР: N4, 91).
- * Познакомьтесь с дневниковыми записями Л.Н.Толстого, которые он сам называл правилами. Занесите в "Дневник общения" те, которые вы считаете важными для себя

(ШР: N15, 95).

Такие задания могут выполняться с привлечением коллективных форм работы (см., например - ШР: N15, 95).

Опыт их использования в процессе формирующего эксперимента показал, что целесообразно включать в дифференцирующие задания элементы самоанализа.

б) аналитико-речевые задания. Суть производимых операций - осмысление и переработка письменной информации, характер которой определяется видом чтения (просмотровым, ознакомительным или изучающим). Они учат понимать позицию автора и особенности ее выражения в смысловой организации высказывания. Основные единицы обучения - репродуктивные высказывания различной протяженности. К аналитико-речевым заданиям относятся, например, проблемные вопросы (см. ШР: N4; 15; N3, 24; N4, 132 и др.), выделение и формулировка в перефразированном виде основной мысли (N24, 76; N2, 90; N21, 111), определение смысловых отношений между частями текста (N16, 109; N17, 110), выделение опорных слов и составление плана, тезисов, конспекта (N24, 112; N25, 114).

Как аналитико-речевые задания, так и дифференцирующие могут входить в блок заданий по теме "Культура читающего", а также использоваться при изучении любого другого раздела.

Условно-коммуникативные задания актуализируют ситуацию учебного метафорического диалога, представляющую собой особый вид коммуникации - общение с книгой. Они включают следующие типы заданий:

а) Прогностические задания. Их назначение - развитие рецептивного механизма смыслового ожидания как го-

товности к смысловому взаимодействию. Суть учебных операций - предугадывание общего содержания, восполнение частей в зрительно воспринимаемом тексте, восстановление высказывания (замысла автора) на основе осмысления внутритекстовых логических связей. Примеры прогностических заданий:

* "Определите по имени автора и заголовку жанр и тему произведений" (ШР: N10, 107); "В стихотворении... оказались "рассыпаны" строки. Опираясь на логические связи восстановите текст. Обоснуйте свой вариант и сравните его с ключом" (ШР: N13, 108); "Восстановите второе и третье четверостишия, используя стихотворную форму поэта. Получившиеся варианты сравните с ключом. В чем суть расхождений?" (ШР: N14, 108), "Придумайте окончания рассказов. Желательно, чтобы при их выполнении вы проявили находчивость и остроумие" (ШР: N15, 109).

Данный тип заданий в силу своей специфичности, на наш взгляд, уместен лишь в теме, специально посвященной культуре чтения.

б) Р е с п о н с и в н ы е задания (термин В.А.Скалкина, от англ. response - 'ответ, отклик') заключаются в ответе на вопрос проблемного характера, поставленный в тексте. "Вопрос-ответ" - довольно частотное диалогическое единство в реальных актах общения. Проблемные вопросы способствуют развитию диалога, в процессе которого происходит становление смысла. Они всегда нацелены на собеседника, приглашают его включиться в смысловое взаимодействие. Выполнение задания включает две операции - декодирование авторского смысла и речевую реакцию на вопрос, которая должна представлять лич-

ностную позицию учащегося, тем самым они способствуют воспитанию диалогической активности личности. При ответе на вопрос ученики рассуждают, обобщают свои знания, жизненный опыт. Основные единицы обучения – связные высказывания различной протяженности. Примеры респонсивных заданий:

- * Прочитайте восточную легенду. Ответьте на вопрос, поставленный в тексте (ШР: N10, 133).
- * Прочитайте фрагмент из пьесы Э.Радзинского "Диалоги с Сократом". Что, по вашему мнению, ответил Сократ Продику? Составьте свой аргументированный ответ на вопрос Продика о том, что такое красноречие?" (ШР: N5, 15).

Хотелось бы обратить внимание на то, что в последнем задании необходимо выполнить две задачи – включиться в диалог, став на позицию другого человека – известного исторического лица, родоначальника культуры диалектического спора, а потом выступить с собственной личностной позицией. Таким образом моделируются два типа диалога – диалог в контексте одной эпохи (античности) и диалог эпох – античности и современности.

Использование данного типа заданий возможно при изучении любой темы и определяется содержанием предлагаемого текста.

в) Задания на стилизацию. Их сущность – в создании речевых произведений или в восстановлении их частей с использованием стиля автора, учитывая его позицию. Назначение – развитие на основе чтения способности к осмыслению особенностей речевого стиля автора, его индивидуального видения. Посредством таких заданий развивается диалогическая способность к "погружению", т.е. "к такому модусу диалогического взаимодействия, когда Я как бы перемещается в позицию друго-

го, старается "слиться" со своим vis-a-vis, пережить его как бы "изнутри" (85, 31). Примеры заданий:

- * Познакомьтесь с фрагментом одной из лекций русского историка В.О.Ключевского. В чем, на ваш взгляд, состоит привлекательность его речевой манеры? Попробуйте рассказать о каком-либо факте из истории России или каком-либо историческом деятеле, ученом, писателе "в манере Ключевского" (ШР: N8, 25).
- * Перед вами басни Эзопа, которые даются в незаконченном виде. Сочините конец. Обсудите полученные концовки в классе и сравните их с ключом (ШР: N6, 70).

Задания на стилизацию так же, как и прогностические задания рекомендуется включать лишь в тему о культуре читающего.

Система заданий для развития слушания как рецептивного вида речевой деятельности

Слушание – это "рецептивный вид речевой деятельности, направленный на смысловое восприятие звучащих текстов" (347, 164). Основная цель обучения аудированию – совершенствование навыков понимания, смыслового ожидания и запоминания, воспринимаемого на слух высказывания. Для ее реализации предлагается система заданий, которые группируются в зависимости от осваиваемого вида слушания.

Первая группа – задания на овладения навыками глобального слушания. Их цель – развитие активного мыслительного процесса при декодировании общего содержания речевого произведения. Суть учебной операции – в восприятии на слух и

осмыслении логико-информационной структуры и рече-стилистической организации высказывания. Примеры заданий:

- * Прослушайте текст. Сформулируйте его тему/главную мысль; прослушайте начало публичного выступления и выберите из предложенных вариантов тот, который мог бы стать его окончанием; прослушайте незаконченный рассказ и придумайте к нему окончание; прослушайте основные положения научно-популярной лекции, обобщите их в выводе-заключении; прослушайте дискуссию, определите ее тему и коротко сформулируйте позицию каждого участника/подведите ее итоги.

В этот тип входят и прогностические задания, которые побуждают учащихся к предугадыванию и восполнению частей, воспринимаемого на слух высказывания.

Для развития механизма синхронизации мыслительной и речевой деятельности методически мотивированным, на наш взгляд, является включение импровизационных творческих заданий, которые могут выполняться коллективно, вследствие чего приобретают характер условно-коммуникативных. Например:

- * Выберите тему и сочините коллективный рассказ (юмористический, фантастический или в духе невероятных приключений барона Мюнхгаузена, рассказ может быть также мистическим или реалистическим и т.д.) Рассказ начинает один, продолжает другой и т.д. Каждому рассказчику отводится не более трех минут. Оцените получившийся рассказ. Почему, на ваш взгляд, он получился (не получился) интересным?

Вторая группа – задания на овладение навыками детального слушания. Их цель – развитие слуховой памяти, увеличение ее объема и репродуктивной реакции. Суть операции –

в побуждении к запоминанию высказывания на основе понимания его лексико-грамматической или логико-информационной структуры.

Анализ работы учащихся в ходе формирующего эксперимента показал, что эффективным средством овладения приемом детального слушания является регулярное использование тренировочного задания под названием "Снежный ком" (см. ШР: N11, 71).

К заданиям, направленным на развитие способности подробного запоминания услышанного и его воспроизведение, можно отнести, например, следующие:

- * Прослушайте текст (читается два раза) и определите количество смысловых частей в нем. Сформулируйте микротему каждой части. Перескажите текст.
- * Прослушайте текст. Текст читается по фрагментам только один раз. В течение паузы (30-40 сек.) запишите к каждому фрагменту вопрос, стараясь, чтобы он был оригинальным и в то же время отражал суть фрагмента (ШР: N17, 74).
- * Составьте конспект лекции. Обменяйтесь конспектами с одноклассником. Чей конспект оказался подробнее? Почему?
- * Прослушайте рассказ. Запомните его и передайте как можно больше его деталей.

Третья группа - задания на овладение навыками критического слушания. Их цель - развитие активного мыслительного процесса, направленного на критическую оценку воспринимаемой на слух информации. Суть операций - анализ устного речевого высказывания с точки зрения его содержания, речевой организации и языковой оформления. Основные единицы обучения - оценочные монологические высказывания различной протяженности. Необходимость развития у учащихся умений д и а

логического общения приводит к необходимости специального освоения оценочных высказываний, состоящих из двух компонентов: первый из которых содержит характеристику достоинств, второй – недостатков анализируемого речевого произведения. Среди заданий данного типа можно выделить следующие:

- * Какие передачи по радио вы слушаете? Чем они вам нравятся? Оцените их содержание, организацию, особенности речи ведущего.
- * Прослушайте запись радиопередачи. Определите ее тему. Выразите к ней свое отношение: отметьте вначале сильные стороны, затем недостатки.
- * Прослушайте в течение недели радиопередачи на волне FM 102 и 7. Какие передачи вам особенно понравились? Почему? На какие недостатки вы обратили внимание?
- * Просмотрите какую-либо телепередачу. Передайте ее содержание. Дайте свою оценку.

Приведенные выше задания можно отнести к условно-коммуникативным, т.к. в них используется живой жизненный материал. Навыки критической оценки речевых высказываний актуализируются в важных для совершенствования речи учебных ситуациях самоанализа и взаимоанализа.

Завершая характеристику аудитивных заданий, отметим особенности их функционирования. Те задания, которые способствуют совершенствованию общеучебных навыков, уместны в процессе всего периода обучения. Остальные – в рамках специальной темы – "Культура слушающего".

В результате систематизации всех заданий, направленных на развитие речевой компетенции, определились критерии,

которым должны соответствовать задания. Такие задания должны:

- сообщать ученикам информацию, желание "поделиться" которой может стать их реальной потребностью или учебным заданием; стимулировать продуцирование связной речи на основе осмысления собственного жизненного опыта и знаний;

- активизировать творческую рече-мыслительную деятельность учащихся;

- создавать ситуации смыслового взаимодействия, построенного по принципу диалога, которые стимулируют осознание позиции "другого" и выражение своего отношения к тому или иному факту (событию, явлению) жизненной или учебной реальности;

- создавать условия для продуцирования речевых высказываний различной протяженности, преимущественно таких, которые равны тексту - развернутых высказываний и речевых произведений;

- предполагать использование коллективных форм работы, развивающих навыки лично-делового сотрудничества.

3. Микросистема заданий, направленных на формирование метакомпетенции учащихся.

Методическое назначение данного типа заданий - актуализация в языковом сознании учащихся системы научных ориентиров, необходимых для осознанного развития коммуникативно-речевых умений и навыков (см. о содержании метакомпетенции: 1.2.). Их характер определяется применением проблемно-развивающего подхода к обучению языку, нацеленного на всемерное развитие языковой личности учащегося (см. 197, 54-59; 198; 190 и др.). Заметим, что решение проблемных вопросов и задач должно осуществляться в процессе "продуктивного сотрудничества" (181, 36-44), которое выводит учащихся в сферу учебного общения в соответствии с их реальными речевыми потребностями. Совместная творческая деятельность требует от учителя предвидения достигаемого результата, а для учащегося служит стимулом самопроверки (самооценки и самокоррекции).

Задания по развитию метеккомпетенции делятся на а) учебно-познавательные и б) аналитические.

а) Учебно-познавательные задания ориентированы на осмысление минимума теоретических сведений. Они выполняют функцию интеллектуального стимулирования учащихся с опорой на имеющиеся знания и операционные ориентиры. Суть операции - самостоятельная выработка определений ключевых для курса риторики понятий в результате аналитико-синтетического осмысления предлагаемого материала. Основная единица обучения - речевое высказывание, содержание которого - характеристика по-

нения. Приведем примеры таких заданий:

* Проследите, как менялось определение риторики на протяжении истории. Проанализируйте приведенные ниже высказывания. Дайте свое определение риторики, отвечающее потребностям современного человека (ШР: N5, 24).

* Какие особенности национального риторического идеала нашли отражение в русских пословицах. Охарактеризуйте своеобразие русского риторического идеала (ШР: N6, 25).

б) Аналитические задания. Их цель - освоение лингвистических понятий из области стилистики и лингвопрагматики. Суть выполняемых операций - анализ текста в социальном контексте (т.е. как речевого акта/дискурса), с одной стороны, и с точки зрения жанрово-стилистической структуры, с другой. Комплексный анализ текстов позволяет на практическом уровне формировать представление о речевых жанрах, посредством которых осуществляется общение, а также о прагматических факторах, обуславливающих мотивы речевых действий и речевую организацию высказывания. Он осуществляется на основе системы проблемных вопросов к тексту, например:

* Прочитайте рассказ А.П.Чехова "Дома", проанализируйте его с точки зрения компонентов ситуации общения:

- коммуниканты, их социальные роли;
- внешние условия общения;
- мотив общения;
- коммуникативные намерения участников.

Проследите за изменением речевого поведения отца. Почему общение оказалось успешным? (ШР: N1, 43).

* Прочитайте одно из писем В.Маяковского. Выделите в нем

композиционные части. Определите коммуникативное намерение автора. Как проявляются в письме взаимоотношения коммуникантов?

Такие задания актуализируют речевую и прагматическую компетенции на уровне рецептивных умений и относятся к коммуникативно-ориентированным. Они создают основу для сознательного овладения практикой общения, поэтому должны предшествовать коммуникативным заданиям.

4. Микросистема заданий, направленных на формирование прагматической компетенции.

Она образует основной блок для усвоения учебного материала в курсе риторики для старшеклассников, т.к. выводит учебную речевую деятельность учащихся на коммуникативно-деятельностный уровень, эксплицирующий мотивы речевых действий.

Если охарактеризовать психологические различия между заданиями на совершенствование речевой компетенции и заданиями на развитие прагматической компетенции, то в общих чертах специфику учебных действий можно определить так: в заданиях первого типа внимание ученика сосредоточено на том, "что?" и "как?" сказать/написать, в заданиях же второго типа - на том, "зачем?", "кому?" и "как?" сказать/написать. Иными словами, в обучении прагматической компетенции акцент смещается с содержания высказывания на его экстралингвистическую основу - конкретнее, на "фактор адресата" и на связанные с "фактором говорящего (пишущего)", мотивы и цели речевых действий.

В связи со сменой методических приоритетов предлагаемая система заданий актуализирует в учебном общении перцептивную и

интерактивную стороны, что в психолого-педагогическом плане означает выдвижение на первый план соответственно двух установок: установки на развитие диалогической способности принимать другого человека как ценность и установки на личностно-деловое сотрудничество.

Использование системы заданий на развитие прагматической компетенции обеспечивается, с одной стороны, речевой компетенцией учащихся, т.к. предполагает активизацию всех четырех видов речевой деятельности с учетом их взаимосвязи и взаимообусловленности в естественной коммуникации, с другой стороны, метакомпетенцией, т.е. требует от учащихся сформированных представлений об основных понятиях лингвостилистики, лингвопрагматики и риторики.

Задания на развитие прагматической компетенции делятся на две группы: предкоммуникативные и коммуникативные. Функция предкоммуникативных заданий состоит в формировании у учащихся речевых опор и психологических ориентиров для овладения эффективным и оптимальным речевым общением. Коммуникативные задания призваны помочь на практике закрепить эти знания.

Среди предкоммуникативных заданий выделяются:

1) Задания на усвоение специфических лингвистических знаний о средствах диалогичности. Их цель - актуализировать в языковом сознании учащихся речевые стереотипы, риторические и коммуникативные приемы, стилистические средства, которые способствуют установлению диалогических взаимоотношений в общении (см.2.1.). Такие задания различны по характеру выполняемых операций и способам презентации учебного матери-

ала. К ним относятся следующие формы учебной работы:

- коммуникативно-стилистический анализ стереотипных форм, представленных в виде списка. Он, как правило, выполняется с использованием таблиц, например:

* Охарактеризуйте формы обращения и привлечения внимания, дополните их и заполните таблицу по образцу (см. ШР: N1, 142; N1, 146; N1, 152; и др.).

* Сравните два типа речевого поведения в споре. Какой вариант следует выбрать, чтобы спор стал поиском истины? Обоснуйте свое мнение (ШР: N10, 209).

- коммуникативно-стилистический анализ текстов, предполагающий выявление средств диалогичности и осознание их коммуникативной функции, например:

* Прочитайте письмо А.С.Пушкина жене. Укажите языковые средства, создающие "иллюзию непосредственного общения", характеризующие отношения автора и адресата (ШР: N7, 92, а также N8, 144; N3, 4, 186 и др.)

- коррекция высказываний, например:

* Дополните текст публичного выступления средствами, реализующими установку на вовлечение аудитории в соразмышление, в обмен мнениями.

* Приведенные ниже фразы, измените так, чтобы в них звучала искренняя вежливая просьба, которую хотелось бы выполнить (дайте несколько вариантов) (ШР: N6, 154).

2) Задания на актуализацию инструментальных знаний типа инструкций, советов, рекомендаций. Их цель - дать представление о способах оптимизации речи и речевого поведения в общении. Они, как правило, выполняются в

форме работы с текстом и по характеру выполняемых операций относятся к дифференцирующим заданиям для развития навыков чтения (см. выше), например,

- * Познакомьтесь с четырьмя вариантами правил, которые, по мнению психологов, создают атмосферу конструктивно-делового обсуждения. Сравните их и коллективно разработайте свои правила поведения в дискуссии (ШР: N2, 202).

3) Задания психологического характера.

Их цель - развитие навыков анализа общения, анализа своих коммуникативно-речевых способностей, развитие перцептивных способностей.

Задания для анализа и самоанализа опыта общения мы предлагаем под рубрикой "Дневник общения" (см., например, N14, 47; N4, 204 и др.) и рекомендуем использовать регулярно в процессе всего курса обучения. Они могут быть представлены в форме тестов, которые применяются в целях мотивации формирования коммуникативно-речевых навыков или на этапе контроля для самодиагностики, чтобы каждый учащийся мог проследить свое продвижение в овладении речью (см. N8, 71; N7, 37; N10, 57).

Задания на развитие перцептивных способностей, по нашему мнению, целесообразно выполнять при обучении приемам нерексивного, рефлексивного и эмпатического слушания (ШР: N12, 71; N13, 72; N14, 72; N4, b, 139 и др.), а также при изучении тем "Общение", "Коммуникативная ситуация и ее компоненты" (например: N5, 36; N15, 48).

Вторую группу образуют коммуникативные задания. В них степень приближения речевых учебных действий к тому, что имеет место в реальном общении гораздо выше, чем в

условно-коммуникативных заданиях. Моделируя естественное общение, коммуникативные задания направлены на реализацию речевых действий в заданных условиях общения с целью достижения коммуникативного эффекта. Коммуникативные задания разрабатывались в методике обучения иностранным языкам (см.: 178; 179; 180; 218; 219; 217 и др.)

Основная цель коммуникативных заданий - привить навыки эффективного и оптимального речевого поведения в заданных ситуациях общения. Они учат ориентироваться в ситуации общения и в соответствии с ней строить свое речевое поведение, формируют образцы речевого поведения в реальных коммуникативных ситуациях.

Среди коммуникативных заданий выделяются:

а) Интенциональные задания. Суть учебных операций - речевая реакция на заданную интенцию. Основные единицы обучения - речевые высказывания различной протяженности (предложение или несколько предложений). Например:

- * Выберите из ряда слов несколько определений и составьте комплимент. Смоделируйте ситуации, в которых они будут уместны (N3, 163).
- * Отличное правило ввели давным-давно индийские философы: каждый из собеседников должен сначала изложить мысль своего оппонента, точка зрения которого отличается от его собственной, и только получив подтверждение, что правильно все понял, может опровергать ее. Собеседник должен повторить суть этих возражений и, получив подтверждение, что они поняты правильно, может приводить свои возражения. Определите свое отношение к следующим

суждениям. Аргументированно возразите своему однокласснику, имеющему противоположную точку зрения. Следуйте правилу древнеиндийских философов. В диалогах используйте средства диалогичности. Встаньте на позицию своего оппонента. Найдите аргументы в его пользу (ШР: N23, 75-76).

б) Д и с к у т и в н ы е задания. Они состоят из экспозиции и инструкции. Инструкция выступает в форме вопроса или побудительного высказывания типа "Приведите аргументы доказывающие точку зрения автора. Выскажите свое мнение", "Докажите, что ваш оппонент прав...", "Обоснуйте свою точку зрения". Экспозиция представляет собой, как правило, текст - суждение авторитетной личности, в диалог с которым включаются учащиеся. Суть дискуссионных заданий - речевая реакция на экспозицию, побуждающую к поиску аргументов для доказательства авторской позиции, выражение к ней своего отношения. Их цель - активизировать творческие процессы речепорождения и смыслоформления. Они учат вступать в межличностное взаимодействие смысловых позиций. Основные единицы обучения - связные монологические высказывания различной протяженности. Приведем примеры респонсивных заданий:

- * Познакомьтесь с мыслями, высказанными замечательным педагогом 17 века Яном Амосом Каменским. Обобщите их. Найдите свои аргументы для доказательства авторской позиции. Выразите в 3-4-х минутном выступлении свое отношение к этому высказыванию (ШР: N20, 110).
- * Выразите свое отношение к каждому из высказываний (ШР: N3, 106). Обоснуйте свое согласие и несогласие с позицией одноклассника.

- * "Следует читать много, но не многое..." (Плиний младший).
Подберите и выскажите аргументы "за" и "против". Обсудите в классе вопрос: как и что нужно сегодня читать (ШР: N5, 107).

Дискутивные задания направлены на активизацию речевых стереотипов, выражающих "согласие", "возражение", "выделение главного", "выражение собственной точки зрения" (см. ШР:230-233), которые обслуживают коммуникативную установку вовлечения в обмен мнениями (см. 2.1.). Кроме того они актуализируют двукомпонентные высказывания, состоящие из представленного в перефразированном виде мнения собеседника, после которого следует выражение собственной точки зрения. Такие высказывания, как отмечалось выше (см.2.1.) служат маркерами диалогического общения.

Как доказал опыт работы, дискутивные задания, выполняющие познавательную функцию, целесообразно использовать для продуктивного усвоения любой темы курса.

в) С и т у а т и в н ы е задания. В учебных пособиях по риторике они носят название "риторические задачи" (термин Т.А.Ладыженской (130, 11-12; 132; 133). Структура учебно-речевой ситуации включает: 1)описание места, времени, предмета коммуникации, социальных ролей коммуникантов; 2)речевой стимул и /или указание на речевой жанр; 3)задание. Суть операции - речевая реакция на ситуацию или на сказанное собеседником. Единица обучения - устное или письменное высказывание/речевое произведение. Приведем примеры:

- * Прочитайте о том, как обслуживали покупателя в России в начале XX века. Выявите в речи продавца приемы воздейст-

вия на покупателя. Какие из них были бы уместны, на ваш взгляд, сегодня? Смоделируйте и разыграйте ситуацию "В магазине", наполнив ее современным содержанием. Поставьте себя в позицию продавца и покупателя (ШР: N26, 76-77).

- * Составьте поздравление в устной и письменной форме, "выберите подарок" и вручите его, сопровождая подходящим для данного случая комментарием, раскрывающим смысл подарка. Ситуации: совершеннолетие вашего друга (подруги); свадьба ваших друзей; "серебряная свадьба" ваших родителей; ... (ШР: N6, 159).

Для проявления всех качеств и способностей личности старшеклассника, а также для развития способности уважать другого человека, убеждать, а не подавлять в нем личность необходимо предлагать сценарии речевых событий проблемного и конфликтного характера. Например:

- * Придумайте и разыграйте в парах конфликтную ситуацию (в школе, в транспорте, на улице и т.п.). Задача одного - разжечь конфликт, другого - погасить его, умело используя речевые средства извинения (ШР: N5, 152).
- * 1. Вы не хотите осваивать профессию, которую настойчиво рекомендуют родители. Убедите их в правильности своего решения.
- 2. Сотрудник вашей фирмы вовремя не явился на деловую встречу. Поговорите с ним (ШР: N11, 46).

г) Инициативные задания (термин В.Л.Скалкина, по Т.А.Ладыженской, - риторические игры). К ним относятся коммуникативные игры, учебные дискуссии, конференции, различные виды импровизаций. Посредством инициативных заданий организу-

ется конкретно не направляемая, нерегулируемая творческая коммуникативно-речевая деятельность. Они выполняются с привлечением форм коллективной и групповой работы и "основаны на переносе усвоенных коммуникативно-речевых навыков в новые сферы и ситуации общения, на использовании изученного в реальном жизненном общении, в изменяющейся коммуникации" (306, 20). Специфика инициативных заданий заключается в том, что они создают учебные ситуации, в которых учащиеся самостоятельно определяют тему, сами ищут различные возможные пути решения поставленной задачи и находят свой подход.

Цель инициативных заданий - полноценное личностно-деловое общение в актуальных или потенциальных для старшеклассников сферах коммуникации, куда входят вербальные задачи, которые ранее не ставились. Основная единица обучения - речевое высказывание в "изменяющейся коммуникации" и речевое произведение как результат целенаправленной коммуникативно-речевой деятельности. Приведем примеры таких заданий:

- * Выберите понравившийся вам рассказ А.П.Чехова, А.А.Аверченко или М.Зощенко. Составьте по нему сценарий, включая в ремарки характеристику невербального поведения персонажей. Проведите конкурс на лучший сценарий. Выберите режиссера и инсценируйте рассказ (ШР: N13, 59).
- * "Пресс-конференция". Разделитесь на творческие команды по 5-6 человек. Темы обсуждаются заранее. Это могут быть проблемы экологии, культуры, спорта и т.д. Одну и ту же тему готовят две команды, заранее собирают и обдумывают материал. Одна команда готовит несколько сообщений по теме, выделив ключевые проблемы (на 10 мин.), другая,-

журналисты, - интересные проблемные вопросы. Во время конференции команды представляют сообщения и отвечают на вопросы журналистов (ШР: N18, 74).

Инициативные задания в курсе риторики выполняют ряд функций:

- позволяют творчески осваивать различные аспекты коммуникации: речевые жанры, речевые тактики реализации интенций (вопрос, просьба, согласие и т.д.), стратегий приспособления к собеседнику и предмету разговора (колебания, поправки, догадки, изменение стиля, тональности общения и т.д.);
- способствуют совершенствованию коммуникативно-речевых умений и навыков с соответствием со всеми выделенными аспектами КК в монологической и диалогической речи;
- развивают творческую коммуникативно-речевую деятельность благодаря проблемному характеру выдвигаемых задач и непредсказуемости процесса общения;
- создают благоприятную атмосферу на занятиях, обеспечивают интерес к предмету изучения, стремление к совершенствованию навыков общения;
- развивают деловые качества личности старшеклассника;
- формируют навыки делового сотрудничества и культуру диалогического общения, разрушают эгоцентризм собственных действий.

Задания на трансфер - это задания самого высокого класса. Они могут использоваться в качестве диагностических, т.к. наглядно демонстрируют степень усвоенности коммуникативно-речевых умений.

Итак, мы представили описание системы коммуникативно-

ориентированных заданий для развития КК в курсе риторики для старшеклассников. Она состоит из четырех подсистем и представляет собой многоуровневую структуру, основывающуюся на структуре содержания КК. Логику расположения заданий схематично в общем виде можно представить таким образом: культурно-речевые \longrightarrow собственно речевые \longrightarrow условно-коммуникативные \longrightarrow реально-коммуникативные \longrightarrow творческие коммуникативные задания. Система заданий является гибкой, модульной, поэтому может быть использована при любом исходном уровне сформированности коммуникативно-речевых умений и навыков у учащихся.

2.3. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО КЛАССА

На основе разработанной лингводидактической модели и учебной программы под руководством автора данного исследования было составлено учебное пособие. Все это позволило рассмотреть на практике возможности организации процесса обучения риторике старшеклассников.

Формирующий эксперимент проводился в 1996-1997 учебном году. Согласно принятым в Латвии учебным программам курс риторики рассчитан на среднюю школу, на 72 часа учебного времени. В каком из трех старших классов будет изучаться данная учебная дисциплина учитель решает самостоятельно. Мы выбрали 12 класс, т.к. это возрастной период профессиональных ожиданий, устремленности в будущее. Он непосредственно предшествует осуществлению жизненных планов, характеризуется расширением поля коммуникации, повышенной личностно и социально значимой коммуникативно-речевой активностью школьника. При организации эксперимента мы исходили из социальной ситуации развития старшего школьника, важными особенностями которой является также развитие личностной рефлексии как осознания своего внутреннего мира, поиск нравственных ориентиров, развитие абстрактно-логического мышления (115; 77; 79).

Занятия по риторике в экспериментальном 12б классе 95 школы г.Риги проводил учитель русского языка в течение всего учебного года (по два урока в неделю). Автор данного исследования присутствовал на всех уроках. В процессе формирующего эксперимента продолжала работу исследовательская

группа учителей. Для того, чтобы проследить развитие КК школьников, учителям было предложено вести дневник наблюдений (см. Приложение УІІ). Наблюдения над коммуникативно-речевой деятельностью учащихся обсуждались на научно-методических семинарах.

Ц е л ь формирующего эксперимента состояла в том, чтобы апробировать материалы учебного пособия, проанализировать результаты обучения в аспекте развития КК как интергративного свойства личности.

Формирующий эксперимент заключался в разработке двух взаимосвязанных направлений: 1) введение и расширение понятий в сознании и коммуникативно-речевой практике учащихся; 2) усложнение и обогащение коммуникативно-речевой деятельности учащихся. Стратегия усложнения заключалась в переходе: от содержательно-мотивированных речевых действий (речевых высказываний) к коммуникативно-мотивированным действиям (речевым актам); от учебных речевых действий к творческой речевой деятельности; от аналитической речевой деятельности к продуктивной речевой деятельности и от нее к самоанализу и взаимонализу; от ситуаций межличностного общения к ситуациям массового общения; от ситуаций частного общения к официальным ситуациям.

Для успешной реализации практической потребности будущих выпускников в совершенствовании умений речевого общения, необходима, на наш взгляд, организация диалогического общения, создающего культурно-коммуникативное пространство в процессе обучения риторике. Наблюдения в ходе экспериментального исследования позволили заметить, что в школе обращается внимание

преимущественно на внешнюю сторону диалога как формы общения учителя и ученика, а внутренняя сущность диалога как особого типа культуры общения упускается. Однако именно в подлинном диалоге, когда учитель и ученик становятся равноправными участниками смыслового взаимодействия, совместного творческого поиска, проявляется интеллектуальная инициатива, раскрывается простор для творческих речевых импровизаций, возникают речевые находки, усваиваются культурно-коммуникативные ценности, тем самым осуществляется развитие нравственности и речемыслительной культуры личности. Гуманистическая атмосфера учебного диалога, основанная на внутренней свободе ее участников, на доброжелательности, великодушии, взаимопонимании, способствует речевой раскованности, снятию психологических зажимов. Такую атмосферу создает прежде всего учитель как один из участников учебного взаимодействия. Демократический стиль руководства учителя (И. Масло, Н.М. Скаткин, Г.И. Щукина, А. Шпона и др.), высокий уровень его коммуникативно-речевой культуры (Сок), умение строить общение "от партнера", внимание к мотивации (I. Žogla, В.А. Кан-Калик, D. Meikšāne и др.), владение приемами учебного диалога (Е. Ермолаева, В. Коротяева) мы рассматривали как важнейшие факторы успешности продвижения каждого ученика в творческом овладении собственной речью.

Для того чтобы привлечь самих учащихся к созданию творческой атмосферы учебного диалога, мы предложили старшеклассникам коллективно выработать для своего класса кодекс поведения на уроках риторики, который позволил бы учиться искусству речевого общения, общаясь непринужденно и конструктивно (см. ШР:16,48). При выполнении этого задания школьники учи-

лись формировать собственные представления о продуктивном учебном сотрудничестве, кратко и емко в форме утверждений их формулировать. Тем самым закладывались основы для развития умений диалогического общения через участие в учебном взаимодействии. Приведем некоторые из правил, сформулированных учащимися в результате обсуждения:

- * Каждый может и должен высказаться.
- * Любое мнение имеет право на существование, но требует аргументации.
- * Будь осторожен с критикой и не скупись на похвалу.
- * Помни! Мы учимся и каждый имеет право на ошибку.
- * Заметил ошибку – помоги ее исправить.
- * Не будь обидчивым! Постарайся извлечь из критических оценок пользу.

В ходе эксперимента мы наблюдали, как самостоятельно выработанные и поэтому осознанные учащимися правила, оказывали влияние на применение взаимооценки, оценки и самооценки. Усваивая на уроках нормы общения, отвечающие общечеловеческим этическим ценностям и стремлениям современного человека к диалогу, старшеклассники накапливали опыт сотрудничества, необходимый в будущей профессиональной деятельности.

Формирующий эксперимент состоял из трех этапов.

Первый этап – организация осознанного восприятия учащимися культурно-коммуникативной деятельности посредством введения в предмет риторики.

Второй этап – развитие культурно-коммуникативной деятельности учащихся на основе знаний, необходимых для успешного общения, через целенаправленную организацию коммуникативных си-

туаций.

Третий этап – обогащение культурно-коммуникативной деятельности путем усложнения ситуаций общения.

Диалектическая взаимосвязь этапов состояла в том, что внутри каждого из них создавались условия для осуществления последующих этапов.

Цель первого этапа заключалась в том, чтобы сформировать в сознании учащихся представление об уровне собственной коммуникативно-речевой культуры, вызвать потребность в ее совершенствовании через развитие КК.

Для осознанного восприятия старшеклассниками культурно-коммуникативной деятельности необходимо было реализовать следующие задачи: актуализация мотивов к обучению риторике, коммуникативно-речевых умений, знаний о нормах литературного языка, обогащение мотивов, введение и углубление знаний о риторике, развитие критического отношения к собственной речи.

Эксперимент начался с создания проблемной ситуации (см о проблемной ситуации: 156). Учащимся было предложено задание: Предположим,

– вы (психолог, юрист, журналист и т.д.) устраиваетесь на престижную работу,

– вы вступили в молодежный клуб,

– вы принимаете участие в молодежной международной конференции,

– вы проходите отборочный конкурс для участия в телеигре "Что? Где? Когда?", "Умники и умницы" и т.п.

– ...

Представьте себя (речь на 3–5 мин.) так, чтобы вызвать к себе

интерес как к личности, неповторимой индивидуальности.

Задание моделирует ситуацию реального общения, культурно-коммуникативное пространство которой предполагает актуализацию языковой, речевой и прагматической компетенций. Напомним, что необходимость в умении предствалять себя, как показали результаты констатирующего эксперимента (см.1.4), испытывают 92,5% учащихся экспериментального класса.

Несмотря на предлагаемую свободу выбора ситуаций, многие учащиеся откровенно признавались, что испытывают затруднения: не знают, о чем и как говорить. С речью о себе могли выступить всего несколько учащихся, КК которых мы отнесли к литературно-нормативному уровню. Однако их речи о себе строились по стереотипу, усвоенному при изучении иностранных языков. Средний объем высказываний – 6-7 предложений.

Приведем в качестве примера текст одного из выступлений.

* Я, Грибанова Елена, ученица 12 класса 13 Рижской средней школы. Моими любимыми уроками являются химия и биология. После школы собираюсь идти учиться на фармацевта. В будущем, если получится, открою аптеку, свою собственную. Еще я очень люблю читать детективы и боевики русских писателей. А когда очень плохо и грустно, любовные романы. обожаю собак, и раньше хотела стать ветеринаром, но боюсь крови.

После прослушивания выступлений следовало их коллективное обсуждение. Учащиеся, боясь не обидеть своих одноклассников, подчеркивали, что очень сложно говорить о себе, тем более без подготовки. Каждый стремился к объективности и отмечал вначале достоинства, потом недостатки выступлений. Так происходило

овладение оценочными высказываниями диалогического типа при выражении собственной точки зрения. В учебном диалоге проявилось следование принятому кодексу поведения и развивалась способность понимать другого человека, становиться на его место. В результате обсуждения были выявлены достоинства выступлений: ясность, простота в выражении мыслей, умение не отступать от темы. Заметим, что они касаются речевой компетенции. В качестве недостатков учащиеся совершенно справедливо отметили: "все получились похожими друг на друга"; "не было ничего запоминающегося"; "выступления состояли из простого перечисления сведений о себе"; "речам не хватало уверенности, выразительности", "нужной интонации"; "не понятно для чего произносились и кому были адресованы". Эти недостатки связаны с прагматической компетенцией. В обсуждении развивались умения критического слушания. Оно позволило самим учащимся сформулировать критерии оценки речи, которые затем эффективно применялись при взаимоанализе и самоанализе.

Таким образом, учащиеся могли убедиться, что им не хватает знаний и опыта, чтобы уверенно чувствовать себя в ситуациях, где необходимо говорить так, чтобы производить впечатление интересной личности. Так, проблемная ситуация способствовала появлению у учащихся осознанной потребности в изучении риторики, актуализировала учебные мотивы. Мотивация развивалась также благодаря постоянному обращению к знаниям и опыту общения учащихся.

На первом этапе учебная работа была организована посредством материала первой лекции учебного пособия (ШР: 6-24). Мы решили опираться на исходный уровень сформированности КК

учащихся. Констатирующий эксперимент показал, что КК большей части учащихся находится на репродуктивном и пассивном уровнях сформированности, а также то, что у старшеклассников слабо развита прагматическая компетенция. Поэтому на первом этапе обучение было направлено, главным образом, на активизацию и совершенствование речевой компетенции.

Знакомство с риторикой осуществлялось на основе аналитико-речевых, респонсивных заданий и заданий на стилизацию, (ШР: N3, 9; N4, 15; N5, 15; N8, 25; N9, 26 и др.), в которых у учащихся проявлялись и развивались способы чтения, а посредством чтения говорения, слушания и письма. Особенно привлекательными для учащихся оказались респонсивные задания и задания на стилизацию, которые помогали усваивать способы диалогического общения с автором письменного высказывания и его персонажами. Они с удовольствием вступали в диалог, становясь на позицию античного мыслителя или историка 19 века, потом высказывали собственную точку зрения. Это пробуждало в классе интерес к риторике и ее истории, что способствовало развитию познавательных мотивов. Такие задания сначала хорошо выполняли лишь учащиеся с литературно-нормативным уровнем КК, к концу первого этапа с такими заданиями справлялись уже и некоторые учащиеся с репродуктивным уровнем.

Изучение и обобщение сведений о риторике осуществлялось с помощью проблемных учебно-познавательных и аналитических заданий (ШР: N5, 24; N6, 25; N15, 28 и др.), входящих в микросистему заданий на метакомпетенцию. Они развивали дивергентный тип мышления старшеклассников и создавали условия для личностно-делового сотрудничества, тем самым выводили в сферу

полноценного общения. Такие задания еще были непосильны для учащихся с пассивным уровнем КК, однако учащиеся с репродуктивным уровнем КК все чаще стали активно включаться в обсуждение.

Продуктивное усвоение представлений о риторике закладывало основы для формирования у учащихся способов оценки и анализа, т.е. осознанного восприятия, культурно-коммуникативной деятельности. В этом смысле важное значение имело задание, целью которого было осознание критериев оценки речи с точки зрения риторики, выполнявшееся путем применения полученных знаний к анализу конкретной ситуации (ШР: N8, 16). Его выполнение, основанное на аналитико-синтетических мыслительных операциях, позволило ввести в практику работы прием коммуникативно-риторического анализа речевых действий, который стал основным для развития КК. Анализ ситуации дал возможность выработать своеобразную схему для оценки культурно-коммуникативной деятельности в аспекте основных категорий успешного общения: 1) Определение коммуникативных намерений участников общения. 2) Оценка ситуации с точки зрения эффективности речевого поведения ее участников. 3) Анализ причин коммуникативных удач/неудач/промахов. 4) Оценка ситуации с точки зрения оптимальности. Цель коммуникативно-риторического анализа - выявить используемые автором речевого произведения вербальные и невербальные средства реализации интенций и воздействия на адресата для достижения коммуникативного эффекта. Он проводился в процессе формирующего эксперимента главным образом на основе системы проблемных вопросов к тексту, с помощью которых старшеклассники учились определять

коммуникативные намерения (явные и скрытые) и "открывали" для себя возможные способы и средства их вербализации, построения коммуникативных стратегий и установления диалогического взаимодействия с адресатом.

Работа над языковой компетенцией проводилась с использованием заданий на редактирование и коммуникативно-ориентированных заданий (ШР: N2, 9; N5, 10). Задания на редактирование были составлены самим учителем, который фиксировал ошибки старшеклассников, выступавших с речами самопредставлениями, поэтому у учащихся была возможность проанализировать и оценить свою культуру речи. Такой прием работы над совершенствованием языковой компетенции использовался на протяжении всего экспериментального обучения.

Заданий, актуализирующих прагматическую компетенцию, использовалось мало (ШР: N1, 15; N4, 9; N12, 26-27; N13, 27): вначале изучения темы (интенциональное - для диагностики и дискуссионное) и в конце первого этапа обучения (ситуативные). Дискуссионное задание было посвящено представлению о культурной речи и культурном человеке, которое стало поводом для общего заинтересованного разговора к которому подключались все учащиеся. В процессе обсуждения раскрывалась и развивалась система культурно-коммуникативных ценностей старшеклассников. В ситуативных заданиях продуцирование собственной речи опиралось на анализ аналогичного высказывания, который служил моделью и позволял актуализировать знания о способах реализации КК, обуславливающих диалогический характер взаимодействия с адресатом. Ситуативные задания смогли выполнить лишь два учащихся с литературно-нормативным уровнем КК. Они гото-

вились поступать на юридический факультет, поэтому быстро вошли в роль адвокатов.

Первый этап закончился творческой письменной работой (ШР: N16,28), с помощью которой мы проводили диагностику развития речевой и языковой компетенций. Анализ работ и наблюдения над коммуникативно-речевым поведением учащихся в процессе эксперимента показал, что существенных изменений в распределении старшеклассников по уровням не произошло. (см. Приложение VIII). Однако мы наблюдали повышение речевой активности учащихся и развитие у них оценочного отношения к собственной речи в общении. Творческие работы 15 учащихся с репродуктивным и литературно-нормативным уровнем КК характеризовались содержательной насыщенностью, свидетельствующей об усвоении предметных тем и развитии познавательных мотивов, ясным и убедительным выражением авторской мысли с привлечением конкретных фактов, ссылок и т.д. Недостатки в проявлении языковой компетенции у большей части учащихся (в 21 работе) проявились, главным образом, в речевых недочетах (неточное употребление слов, плеоназмы, ошибки в управлении, слабая распространенность синтаксических конструкций и др.).

При построении процесса обучения на втором этапе мы исходили из предположения, что усвоение старшеклассниками знаний о сущности общения, его средствах, видах, а также о компонентах коммуникативной ситуации, сделает речевое поведение учащихся осознанным: поможет ориентироваться в ситуации, учитывать воздействие своей речи на адресата. В связи с этим А.К.Михальская подчеркивала, что "правильное видение речевой

ситуации, способность привести в соответствии с ней речевые действия (дискурс) – это и есть существо риторических знаний и умений, самое главное в риторике (330,49). Таким образом, если на первом этапе обучение проводилось преимущественно на уровне речевого высказывания (речевого действия в аспекте содержания), то на втором этапе в центре внимания находился речевой акт (речевое действие в социальном контексте). Сдвиг акцента с уровня речевой компетенции на уровень прагматической компетенции отражало основное направление в усложнении культурно-коммуникативной деятельности старшеклассников на втором этапе эксперимента. Он осуществлялся на основе материала второй лекции учебного пособия (ШР:29-54). Введение знаний об общении и освоение способов реализации КК соответствовало следующей логике: осмысление учащимися понятий в результате аналитико-синтетической мыслительной деятельности при обращении к собственному опыту общения – анализ ситуаций и речевых актов с опорой на понятия – продуцирование собственной речи с учетом ситуативных факторов – самоанализ и взаимоанализ культурно-коммуникативной деятельности.

Развитие метакомпетенции учащихся на втором этапе эксперимента осуществлялось посредством учебно-познавательных (ШР:N1-2,35) и аналитических заданий (ШР:N3,35; N1,43;N4-6,43). При включении в процесс риторической подготовки данного типа заданий мы опирались на новообразования юношеского возраста, связанные с особенностями развития интеллекта старшеклассников. В творческой атмосфере учебного диалога учащиеся с увлечением сопоставляли понятия "общение" и "коммуникация", раз-

ные точки зрения на природу общения, проецируя теоретические знания на жизненные ситуации. Речемыслительная активность учащихся принимала форму спонтанных диалогов, полноценного лично-делового общения. Самыми заинтересованными "исследователями" были учащиеся с репродуктивным и литературно-нормативным уровнями сформированности КК. К выполнению аналитических заданий, связанных с жизненной конкретикой подключались учащиеся с пассивным уровнем КК.

Главной задачей в процессе развития прагматической компетенции на данном этапе эксперимента являлось осознание своих и чужих явных и скрытых интенций, а также учет социально-психологических особенностей адресата, установление и поддержания с ним эмоционального контакта. Для ее реализации использовались упражнения, развивающие умение становиться на позицию на позицию партнера по общению, гибко использовать аргументацию (ШР: N4, 36; N13, 46). Осуществлялась работа над высказываниями, создающими и устраняющими "барьеры в общении" (ШР: N5, 36-37). особое внимание уделялось проблемным и конфликтным ситуациям (ШР: N8-9, 44; N10, 45; N11-12, 46), т.к. реальный процесс общения требует большой мыслительной деятельности партнеров, творческого подхода к выбору тактик для достижения эффективности и оптимальности общения. Эти задания никого не оставляли равнодушным. Более смело и активно стали участвовать в учебном общении учащиеся с пассивным уровнем КК. Мы наблюдали результаты положительного влияния на этих учащихся творческой атмосферы учебного диалога. Их доброжелательно выслушивали, помогали в случае затруднения выразить более точно и ясно выразить мысль, свои взгляды.

В ходе эксперимента было установлено, что для закрепления на практике продуктивных умений в учебном пособии недостаточно интенциональных и ситуативных заданий, поэтому учитель проявлял творческую инициативу - моделировал ситуации, учитывая ожидаемые учащимися социальные роли и их социально-психологические установки. Например: * Ты - врач. У тебя на приеме человек с очень тяжелой болезнью. Твое намерение - вселить в него уверенность в выздоровление.

Выполнение коммуникативных заданий всегда заканчивалось взаимоанализом и самоанализом. Практика работы в аудитории показала, что при целенаправленном развитии коммуникативно-речевых умений, важно учитывать, какое впечатление производит речь на окружающих, как со стороны воспринимается и оценивается речевое поведение. В коммуникативно-ориентированных заданиях много непрогнозируемого, нет единственно правильных решений, а есть более или менее удачные. Поэтому в процессе коллективного обсуждения учащиеся выделяют и фиксируют лучшие варианты, речевые находки, оригинальные речевые решения коммуникативных задач. Так происходит накопление коллективного положительного опыта общения, который востребуется в реальной жизни.

Работа над языковой компетенцией проводилась главным образом на основе анализа и исправления речевых ошибок, допущенных учащимися. Учитель продолжал, так же как и на первом этапе эксперимента, использовать в аудиторной работе небольшие ортологические разминки, на которых предлагались случаи наиболее частотных нарушений литературно-языковых норм из речи радиоведущих, из газет, телепередач. На втором этапе экспе-

римента стали проявляться результаты такой работы. Почти все учащиеся начали внимательно относиться к собственной и чужой речи, появилось стремление уточнить в случае неясности выбор варианта, исправить ошибку.

Введение заданий на развитие речевой компетенции на втором этапе эксперимента (ШР: N5,55; N11,57) преследовало две основные цели, во-первых, усвоение предметных тем, во-вторых, совершенствование умений следовать требованиям стиля, типа и жанра речи при создании привычных для учащихся письменных высказываний. Анализ письменных работ учащихся показал, что свободно выражают свои мысли в полном соответствии с требованиями стилистической нормы, в основном, учащиеся с литературно-нормативным (8 работ) и некоторые учащиеся с репродуктивным уровнем КК (3 работы). Мы сделали вывод, что над развитием речевой компетенции необходимо продолжать работать.

На втором этапе эксперимента в процессе аудиторной работы определился основной метод обучения риторике. Им стало моделирование речевых высказываний. Метод моделирования речевых высказываний успешно реализовывался через разные типы заданий, основанные на зависимости содержания и речевой организации высказываний от ситуативных факторов.

В системе развития речевой компетенции ситуативная заданность ограничивается такими параметрами, как тема, тип речи (повествование, рассуждение, описание), речевой жанр. Наибольшей эффективности мы добивались, когда типовая модель текста выявлялась самими учащимися в результате аналитической работы с высказыванием, роль которого - представить один из возможных вариантов подхода к теме и стимулировать порождение собствен-

ного высказывания (примеры таких заданий: ШР: N5, 55; N11, 57; N14, 94 и др.). Выполняя задания такого типа, старшеклассники искали собственный подход к раскрытию темы, свою речевую форму. Они учились соотносить содержание и речевую организацию высказывания (смысловую композицию, отбор языковых и речевых средств) с типовой моделью текста.

В системе формирования прагматической компетенции ситуативная заданность определяет прагматически значимые для речевого высказывания факторы (адресант, адресат, мотив, интенция, место и время). Коммуникативные задания (ШР: N7, 44; N20, 97 и др.) развивали у учащихся умение соотносить содержание и форму своих высказываний со особенностями коммуникативной ситуации, прежде всего, с интересами и ожиданиями адресата, а также собственной интенцией. Каждый ученик при выполнении коммуникативных заданий для выражения различных интенций осуществлял выбор из всех имеющихся в языке возможностей и находил собственные средства и способы, чтобы передать субъективный смысл и усилить воздействующий эффект своей речи. Моделирование речевых высказываний даже в заданной учителем системе координат – процесс индивидуальный, творческий. Речевое высказывание в условиях обучения, максимально приближенных к условиям общения, становится единицей живой речи, личностного смысла. "Человек выступает как творец языка практически в каждый момент построения высказываний, которые не могут не содержать модального, интенционального компонента, а последний как раз и является предпосылкой творчества" (105, 240).

Ход формирующего эксперимента показал, что освоение прагматических понятий целесообразно углублять не на основе со-

вершенствования видов речевой деятельности (третья лекция риторика), как это было заложено в учебном пособии, но путем актуализации этикетных речевых актов (четвертая лекция риторика). Наблюдение над культурно-коммуникативной деятельностью учащихся (трудности с выполнением заданий ШР: N18,74; N21,75) позволили заметить, что при составлении учебного пособия мы не учли важного направления в усложнении коммуникативно-речевой деятельности учащихся, которое заключается в переходе от минимального речевого высказывания, равного по объему реплике в диалоге, к развернутому высказыванию.

В процессе изучения речевого этикета как способа реализации КК, выступающего непременным условием диалогической культуры общения, определилась логика усложнения коммуникативно-речевой деятельности учащихся. Она заключается в следующем: коммуникативно-стилистический анализ речевых стереотипов (предкоммуникативные задания аналитического типа - ШР: N1,142; N1,146; N1,150 и др.) → реагирование на речевой стимул (интенциональные задания - ШР: N2,145; N4,152 и др.) → свободная культурно-коммуникативная деятельность (ситуативные или инициативные задания - ШР: N3,145; N5,152 и др.). Актуализация в языковом сознании учащихся репертуара речевых форм позволила всем школьникам активно участвовать в творческой культурно-коммуникативной деятельности.

В качестве диагностического задания в конце второго этапа обучения (конец первого полугодия) было предложено задание на выступление в классе с устным рассказом (ШР: N8,166). Анализ работ учащихся и результаты наблюдения учителей позволили констатировать резкое повышение уровня КК учащихся (см. Прило-

жение VIII.). Оно определяется увеличением на 5 человек группы учащихся с литературно-нормативным уровнем, уменьшением группы учащихся с пассивным уровнем (их осталось только двое), а также тем, что у 2 учащихся проявились особенности творческого уровня. Зафиксированные результаты позволили сделать следующий вывод: осознание ситуативных факторов, ориентация на конкретного адресата является стимулом для наиболее полного самовыражения, обеспечивает развитие самоконтроля речи в аспекте всех квалификативных категорий успешного общения.

Третий этап формирующего эксперимента осуществлялся в период второго полугодия на основе материала третьей и пятой лекций учебного пособия. Его особенность состояла в обогащении культурно-коммуникативной деятельности учащихся за счет усложнения коммуникативных ситуаций.

Для развития прагматической компетенции использовались, главным образом, дискуссионные, ситуативные и инициативные типы заданий (ШР: N15, 73; N18, 74; N28, 78; N6, 92; N14, 213 и др.), представляющие преимущественно ситуации официального (в том числе профессионально-ориентированного) и массового общения и предполагающие высокий уровень творческой культурно-коммуникативной активности учащихся. Старшеклассники организовывали и проводили пресс-конференции, дискуссии, создавали телепрограммы и т.д. широко использовались на этом этапе формы коллективной и групповой работы, поэтому каждый старшеклассник мог проявить свои коммуникативно-речевые умения. Завершался процесс обучения целенаправленным освоением традиционной для риторики и в то же время самой сложной сферы публичного общения.

Свободное творческое применение КК опиралось на развитие видов речевой деятельности.

Старшеклассники совершенствовали свои умения глобального и детального слушания (ШР: N17, 74), овладевали приемами нерексивного и рефлексивного слушания, учились выразить свое понимание взглядов собеседника, становиться на его позицию, вовлекать в активное взаимодействие, устанавливать и поддерживать контакт (ШР: N12-14, 71; N18, 74; N20, 74; N23, 75 и др.), иными словами, развивали способы реализации КК. Выполнение заданий вызывало интерес особенно у учащихся с пассивным уровнем КК, т.к. создавали условия для самовыражения в неофициальных диалогах.

При совершенствовании культуры письменной речи внимание обращалось на следование требованиям стилистической нормы и умение последовательно, ясно, убедительно и оригинально выразить свои мысли (ШР: N1, 90; N10-12, 93; N14, 94-95; N15, 95). Особенно заинтересованно отнеслись старшеклассники к работе над высказываниями, которые связаны с профессионально-ориентированной сферой общения (ШР: N5, 92; N16-22, 96-97). При работе с письменными текстами-образцами старшеклассники пополняли свой речевой фонд средствами создания диалогического эффекта (ШР: N7, 92; N8, 92-93 и др.). Анализ письменной речи свидетельствовал о резком повышении культуры письменного общения, что проявилось прежде всего у учащихся с литературно-нормативным и репродуктивным уровнями КК. В работах 7 учащихся с репродуктивным уровнем отчетливо стала звучать личностная позиция, а трое старшеклассников ярко проявляли свою индивидуальность.

Занимаясь совершенствованием чтения как вида речевой

деятельности, мы сделали акцент на развитие умений вступать в диалог с автором высказывания при работе с учащимися, имеющими репродуктивный и литературно-нормативный уровень КК. Старшеклассники с пассивным уровнем больше работали над приемами чтения.

Процесс работы над видами речевой деятельности сопровождался самоанализом и взаимоанализом культурно-коммуникативной деятельности учащихся (ШР: N8,71; N4,91; N13,93; N6,107 и др.). По принятой системе проводилась регулярно работа над совершенствованием языковой компетенции.

Говорение как вид деятельности развивался, главным образом, в пределах публичного выступления. Используемая нами система работы соответствовала этапам риторической разработки речи. Учащимися последовательно осваивались все этапы подготовки к публичному выступлению. Ход эксперимента показал, что важное место в обучении публичной речи должен занять анализ образцов, в том числе и негативных. Анализ образцовых текстов и изучение материала учебника помогли учащимся самим выработать критерии оценки публичных выступлений на основе которых строился анализ (и самоанализ) и давалась оценка и (самооценка). Регулярно мы предлагали учащимся выступать с экспромтами, причем они сами придумывали темы и моделировали ситуации. В конце работы по этой теме мы предложили учащимся еще раз выступить с речью-самопредставлением. Не справились с заданием 2 учащихся. Оригинальность идей и речевое своеобразие, обращенность к аудитории стали особенностью 3 выступлений (см. в Приложении IX. запись речи Треймана Олега). Выступления остальных учащихся отличались интересным повест-

вованием о себе, но в них чувствовалось влияние изученных образов (см в Приложении IX. запись речи Фроловой Аллы). Им часто не хватало экспрессивности.

Обобщить результаты обучения позволили анализ заключительной дискуссии " Вечные вопросы Сократа" (ШР: N14, 214), теме которой учащиеся выбрали сами, а также наблюдения учителей (см. Приложение X, XI.).

На завершающем этапе эксперимента развитие КК наблюдалось у всех школьников. Наиболее значительные изменения произошли в группе старшеклассников с репродуктивным уровнем КК, т.к. коммуникативно-речевые умения большей половины учащихся (78,1%) стали соответствовать литературно-нормативному уровню. Развитие языковой компетенции заключалось в том, что эти учащиеся почти избавились от речевых ошибок и недочетов, поэтому их речь стала более точной и ясной. Их речевая компетенция проявлялась теперь в умении убедительно и ярко выражать глубоко личное видение темы, обоснованно представлять свою позицию, гибко пользоваться аргументацией для доказательства различных точек зрения. Они научились кратко формулировать главную мысль при восприятии речи, прогнозируя содержание, развивать его, характеризовать речевые произведения, давая им оценку. Прагматическая компетенция стала отличаться свободной вербализацией интенций, умением чувствовать ответную реакцию адресата и в соответствии с ней строить общение, находить аргументы в пользу партнера. Они стали чаще выступать с докладами, принимали участие в обсуждениях. Одноклассники слушали их выступления с интересом.

Качественно изменилась и речь большей части учащихся с

пассивным уровнем КК (71,5%). Они вначале под влиянием одноклассников, а затем сознательно стали следить за чистотой и правильностью своей речи, стремились не допускать культурно-речевых ошибок. В этом проявилось развитие их языковой компетенции. Изменение речевой компетенции заключались в том, что они научились легко и последовательно пересказывать услышанное и прочитанное, но не всегда еще ясно звучала главная мысль. Заметно стало стремление высказать собственное мнение, дать оценку воспринимаемых речевых произведений. Они строили высказывания в соответствии с требованиями стиля, типа и жанра речи, однако им не хватало убедительности – опоры на веские аргументы и стилистической выразительности. Прагматическая компетенция проявилась в том, что они научились контролировать свое речевое поведение, учитывая интенции, ожидания собеседника и условия общения. Они овладели приемами нерефлексивного, рефлексивного и эмпатического слушания, но еще сохранились трудности с выступлением перед аудиторией, т.к. им не хватало начитанности, свободного владения способами установления диалогического контакта с аудиторией. Анализ результатов эксперимента позволил сделать вывод, что КК этих учащихся достигла репродуктивного уровня. Очевидной стала возможность и дальнейшего речевого самосовершенствования.

Отличительной чертой половины учащихся с литературно-нормативным уровнем КК (50%) стала ярко выраженная личностная окраска и диалогизированный характер речи. Языковая компетенция характеризовалась тем, они свободно владели литературным языком во всем многообразии его возможностей, у них развился языковой вкус. Речевая компетенция проявлялась в том, что

высказывания этих учащихся выражали глубоко продуманную личностную позицию: были высоко содержательны, логичны, целенаправленны, аргументированны и экспрессивны. Они умели находить аргументы в пользу точки зрения, которая расходится с их собственной. Эти учащиеся легко давали обоснованную оценку прочитанному/услышанному. Прагматическая компетенция заключалась в том, что они свободно чувствовали себя в любой ситуации, соотносили с ней, с собственными намерениями и ожиданиями адресата содержание и речевое оформление высказываний. Их ответы на уроках и выступления вызвали у одноклассников вопросы, желание поделиться своей информацией. Они научились устанавливать обратную связь с аудиторией. Стали способны изменить свою позицию под влиянием убедительной аргументации, становиться на точку зрения собеседника. Они увлеклись творческой речевой деятельностью: создавали речевые произведения для школьных газет, литературных журналов, стали постоянными участниками Дискуссионного клуба. Важно, что они стремились привлечь к своей деятельности других одноклассников, помочь им справиться с речевыми проблемами. Мы констатировали, что КК учащихся этой группы достигла творческого уровня.

У всех учащихся выработалась потребность критически относиться к собственным речевым действиям и контролировать их с точки зрения правильности и уместности выбора языковых средств, соответствия адресату, собственным интенциям, ситуации, стилистическим и коммуникативным нормам. В их речевом поведении проявлялось доброжелательное отношение к собеседнику, способность его выслушать, стремление к взаимопониманию, сотрудни-

честву.

Обобщая результаты формирующего эксперимента мы констатировали, что уровень КК повысился у 70,3% учащихся. Для сравнения исходного и итогового уровней развития КК каждого учащегося экспериментального класса мы составили график (см. Приложение XII.). Результаты анкетирования, проведенного на завершающем этапе эксперимента, показали, что у учащихся изменился характер мотивации (см. Приложение XIII.). Проанализировав, ответы на вопрос "Для чего тебе необходимо умение хорошо говорить и свободно общаться с людьми?", мы выявили следующее. На первом месте у учащихся теперь находится стремление к взаимопониманию с людьми (89,1%), желание стать культурным человеком (80,2%) и делать общение интересным и приятным (76,4%). В этих мотивах проявляется изменение установок - сконцентрированность на самоутверждении уступила место вниманию к другому, потребности создавать вокруг себя культурно-коммуникативное пространство. Повысились количественные показатели учебных мотивов: теперь 30,8% учащихся связывают успехи в учебе с умением свободно общаться. Увеличилось и количество отмеченных учащимися ответов. Как правило, старшеклассники выбирали от 3 до 6 ответов, что свидетельствует об обогащении мотивации, которую мы рассматриваем как важный фактор дальнейшего речевого самосовершенствования.

Таким образом, результаты экспериментальной работы позволяют сделать вывод, что выдвинутая нами гипотеза нашла подтверждение на практике.

Анализ развития КК учащихся экспериментального класса в процессе формирующего эксперимента позволил сделать следующие

выводы.

1. Между доминантными составляющими КК существует системная взаимосвязь и взаимозависимость – прагматическая компетенция не может эффективно развиваться без целенаправленной работы над языковой, речевой и метакомпетенциями, в то время как совершенствование этих составляющих обретает реальный жизненный смысл лишь благодаря их ориентированности на прагматическую доминанту. Это дает возможность утверждать, что КК является интегративным свойством личности.

2. Динамика развития КК учащихся экспериментального класса свидетельствует о том, что усвоение школьниками системы научных ориентиров (формирование метакомпетенции) определяет уровень их коммуникативно-речевых умений.

3. Основным методом обучения риторике должен стать метод моделирования речевых высказываний. Использование этого метода активизирует творческую речемыслительную деятельность учащихся, в процессе которой старшеклассники создают свой образ человека говорящего ("homo eloquens") и человека общающегося ("homo communicans").

4. В качестве основного приема обучения риторике должен использоваться коммуникативно-риторический анализ речевых действий. Он выполняет в процессе развития КК ряд функций:

- 1) активизирует речемыслительную деятельность учащихся;
- 2) позволяет продуктивно усваивать ключевые понятия;
- 3) помогает накапливать положительный опыт речевого общения;
- 4) развивает критическое отношение к собственной речи, тем самым создает основу для самоконтроля и самосовершенствования речи.

5. В процессе риторической подготовки учитель должен проявлять творческую инициативу – создавать ситуации учебного диалога, моделировать коммуникативные ситуации, с которыми связаны реальные коммуникативные потребности учащихся.

6. Предлагаемая в исследовании лингводидактическая модель обучения риторике носит инвариантный характер, она может быть валидна в любой языковой среде и при любом уровне сформированности коммуникативно-речевых умений учащихся.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Интенсификация межличностных и межкультурных контактов во второй половине XX века, усовершенствование средств массовой информации и коммуникации, демократические преобразования и расширение сферы предпринимательской деятельности усиливают значение искусного использования языка в общении.

Проведенное нами исследование представляет собой один из возможных подходов к решению актуальной лингводидактической проблемы, связанной с развитием коммуникативной компетенции школьника как способности личности успешно использовать язык в его вербально-коммуникативной функции. Данная проблема рассматривается в контексте возрождения риторики. Характерной чертой концепции курса риторики, предлагаемой автором данного исследования средним школам Латвии с русским языком обучения, является ориентация на диалогический тип культуры общения. Именно развитие у будущих выпускников способности к диалогу в общении, по нашему мнению, будет способствовать гуманизации межличностных и межкультурных отношений. Это положение лежит в основе исследования, на нем мы строим свои выводы.

1. В результате теоретического рассмотрения проблемы конструирования процесса обучения риторике на основе антропоцентрического принципа была разработана лингводидактическая модель. Она предусматривает:

- развитие мотивационной сферы;
- согласование структуры содержания КК как цели обучения с

культурно-коммуникативными потребностями учащихся;

- овладение способами реализации КК через систему коммуникативно-ориентированных заданий, в которых заложена возможность для творческого использования языка-речи в общение;

- осознание учащимися результатов обучения и речевое самосовершенствование личности.

2. Проведенное исследование позволило выявить системно-структурную организацию КК как интегративного свойства личности. Содержание КК представляет риторическую подготовку как целенаправленный многоуровневый процесс, доминантами которого выступают языковая, речевая и прагматическая компетенции. Их развитие осуществляется на основе понятийного аппарата – метакомпетенции. Составляющие КК находятся в отношениях последовательного подчинения и определяют особенности интеграции способностей личности к успешному общению.

3. Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что введение курса риторики в школьную практику опирается на высокий уровень мотивации старшеклассников к развитию КК, который обусловлен потребностью в комфортном общении и личностными социальными установками. Посредством социологического опроса были выявлены актуальные для старшеклассников сферы общения: профессионально-ориентированная, учебно-научная, социально-бытовая, социально-культурная и общественно-политическая. Культурно-коммуникативные потребности будущих выпускников лежат главным образом в пределах официального вида общения: массового и межличностного, диалогического и монологического, устного и письменного.

4. На основе анализа результатов психолингвистического

эксперимента был составлен речевой портрет старшеклассника, который позволил выделить критерии оценки КК каждого школьника:

- на уровне языковой компетенции: соблюдение литературно-языковых норм;

- на уровне речевой компетенции рецептивные умения: владеть различными видами чтения; владеть различными видами слушания; развивать собственными аргументами (содержанием) авторскую позицию (замысел); производить содержательно-оценочную переработку текста; продуктивные умения: соблюдать требования стиля, жанра и типа речи; убедительно выразить в речи личностную позицию; находить аргументы для различных/противоположных точек зрения;

- на уровне прагматической компетенции умения: определять явные и скрытые интенции; строить высказывание в соответствии с интенциями и ситуацией общения; учитывать фактор адресата, его интересы и ожидания; устанавливать и поддерживать контакт с адресатом; активизировать его внимание; вовлекать во взаимодействие, сотрудничество; вставать на позицию партнера по общению.

- умение анализировать и оценивать речевые действия с точки зрения основных категорий успешного общения.

На основе данных критериев было разработано четыре уровня сформированности КК.

Результаты констатирующего эксперимента явились основанием для составления учебного пособия по риторике, апробация которого осуществлялась в рамках формирующего эксперимента.

5. Разработанные теоретические положения явились основанием

для определения уровней сформированности КК как интергративного свойства личности у учащихся экспериментального класса. Анализ проявления способности к успешному речевому общению позволил выделить три группы учащихся в зависимости от уровня сформированности КК: 1) учащиеся, КК которых находится на пассивном уровне (25,9%); 2) учащиеся, КК которых находится на репродуктивном уровне (51,8%); 3) учащиеся, КК которых находится на литературно-нормативном уровне (22,3%).

6. Формирующий эксперимент состоял из трех этапов.

Первый этап – организация осознанного восприятия учащимися культурно-коммуникативной деятельности посредством введения в предмет риторики.

Второй этап – развитие культурно-коммуникативной деятельности учащихся на основе знаний, необходимых для успешного общения, через целенаправленную организацию коммуникативных ситуаций.

Третий этап – обогащение культурно-коммуникативной деятельности путем усложнения ситуаций общения.

7. Обобщая результаты формирующего эксперимента мы констатировали, что уровень КК повысился у 70,3% учащихся. Результаты анкетирования, проведенного на завершающем этапе эксперимента, показали, что у учащихся изменился характер мотивации. Преобладающими стали социально-культурные мотивы. Выявлено обогащение мотивационной сферы учащихся, что, на наш взгляд, является важным фактором дальнейшего культурно-коммуникативного самосовершенствования.

8. Анализ развития КК учащихся экспериментального класса в процессе формирующего эксперимента позволил сделать следу-

ющий вывод: между доминантными составляющими КК существует системная взаимосвязь и взаимозависимость – прагматическая компетенция не может эффективно развиваться без целенаправленной работы над языковой, речевой и метакомпетенциями, в то время как совершенствование этих составляющих обретает реальный жизненный смысл лишь благодаря их ориентированности на прагматическую доминанту. Это дает возможность утверждать, что КК является интегративным свойством личности.

9. Анализ формирующего эксперимента позволил заключить, что предлагаемая в исследовании лингводидактическая модель обучения риторике носит инвариантный характер, она может быть валидна в любой языковой среде и при любом уровне сформированности коммуникативно-речевых умений учащихся.

Список использованной литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. - М.: Наука, 1980. – 334 с.
2. Аверинцев С.С. Риторика и истоки европейской литературной традиции. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 448 с.
3. Адамец П. Порядок слов в современном русском языке. – Praha, 1966. – 120 с.
4. Акишина А.А., Хироко Кано, Левинсон А., Кулибина Н.В. Совершенствование коммуникативной компетенции зарубежных филологов-русистов в практическом курсе русского языка // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. Докл. совет. делегации. – М.: Русский язык, 1990. – С.22-29.
5. Аллен Дж.Ф., Перро Р. Выявление коммуникативного намерения, содержащегося в высказывании // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. – С.73-98.
6. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети! – М.: Просвещение, 1983. – 239 с.
7. Амонашвили Ш.А. Психологические особенности усвоения второго языка младшими школьниками // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. VI Междунар. конгресс МАПРЯЛ. Доклады советской делегации. – М.: Русский язык, 1986. – С.25-33.
8. Ананьев Б.Т. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
9. Ананьев Б.Т. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избранные психологические труды. В 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1980. - С.9 - 127.
10. Ананьев Б.Т. Психология педагогической оценки // Избранные психологические труды. В 2-х т. Т.2. – М.: Педагогика, 1980. - С. 178-207.
11. Андреева Г.М. Социальная психология. – М.: Наука, 1996. – 341 с.
12. Аннушкин В.И. Зачем нужна риторика // РР, 1988. - № 5. - С.81-86.
13. Античные риторики /Под ред. А.А.Тахо-Годи. – М.: Изд-во Москов.ун-та, 1978. - 351 с.
14. Апресян Ю.Д. Английские синонимы и синонимический словарь //Англо-русский синонимический словарь. 2-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – С.3 – 31.
15. Апресян Ю.Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1995. – Раздел: Прагматическая информация для толкового словаря. – С.135-155. Раздел: Образ человека по данным языка: Попытка системного описания. – С.348-388.
16. Апресян Ю.Д. Ораторское искусство. – М., 1978. – 288с.
17. Апресян Ю.Д. Типы информации для поверхностно-семантического компонента модели “Смысл – Текст” // Wiener slavistischer Almanach. - Wien., 1980. S-Bd.
18. Арутюнова Н.Д., Падучева Е.В. Истоки, проблемы и категории прагматики // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. Вып.16: Лингвистическая прагматика. – С.21-36.
19. Арутюнов А.Р. , Трушина Л.Б. Современный учебник русского языка для

- иностранцев и внедрение его в учебный процесс // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностр. - М.: Русский язык, 1986. – С.13-24.
20. Арутюнова Н.Д. Речь // Русский язык. Энциклопедия. – М.: Большая Росс. Энциклопедия; Дрофа, 1997. - С.417-420.
 21. Арутюнова Н.Д. Фактор адресата // Известия АН СССР. – Серия литературы и языка, 1981 - № 4. – С.51 – 73.
 22. Атватер И. Я вас слушаю. – М.: Экономика, 1988. – 157 с.
 23. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение в структуре диалога // ВЯ, 1992. - №2. – С.27- 49.
 24. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М., 1979. – 473 с.
 25. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – 2-е изд. – М.: Искусство, 1982. - 422 с.
 26. Безменова Н.А. Очерки по теории и истории риторики. – М.: Наука, 1991. - 347 с.
 27. Бельчиков Ю.А. Культура речи и обучение иностранцев русскому языку // РЯЗР, 1988. - №2. – С.7 – 15.
 28. Библер В. Мышление как творчество. – М., 1975. – 361 с.
 29. Библер В. Понимание Л.С.Выготским внутренней речи и логика диалогичности // Риторика, Специализированный проблемный журнал. - М.: Лабиринт, 1995. - №2. – С. 108-120.
 30. Битехина Т.А., Клобукова Л.П. Изучение и учет коммуникативных потребностей учащихся – основа работы авторского коллектива над учебным комплексом //Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. – М., 1986. – С. 34-43.
 31. Богданов В.В. Коммуникативная компетенция и коммуникативное лидерство // Язык, дискурс, личность. – Тверь, 1990. – С.108-119.
 32. Богданов В.В. Речевое общение: Прагматические и семантические аспекты. - Л.:Изд-во Ленинград.ун-та, 1990. – 89 с.
 33. Богин Г.И. Современная лингводиактика. – Калинин, 1980. – 263 с.
 34. Богомолова Н.А. Диалогизация выступления как один из аспектов персонализации телевизионного сообщения // Значение и смысл слова. Художественная речь публицистика. – М.: Изд-во Москов. ун-та, 1987. – С.92-99.
 35. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. – М.: Педагогика, 1982. – 123 с.
 36. Бондалетов В.Д., Вартапетова С.С., Кушлина Э.Н. Стилистика русского языка. - Л.: Просвещение, 1989. - 261 с.
 37. Бонецкая Н.К. Философия диалога М.Бахтина // Риторика; специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1995. - №2. – 168 с.
 38. Бродова И.Ф. Этикетный диалог и необходимость обучения ему в школе // Русская словесность, 1998. - №5. – С.76-79.
 39. Бронская А.А. Обучение иностранных учащихся составлению информативного реферата на занятиях по русскому языку // Русский язык для студентов-иностранцев: Сборник методических статей. – М.: Русский язык, 1981. – С.133-142.
 40. Брудный А.А. Диалог и коммуникация. – Философские проблемы: Материалы «круглого стола» //Вопросы философии, 1989. - №7. – С.17-25.
 41. Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Языковая концептуализация мира (на материа-

- ле русской грамматики). – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – Часть VI. Аномалии в речевой деятельности. Часть VII. Национальная специфика языковой картины мира. – С.437-540.
42. Быстрова Е.А. Коммуникативная методика в преподавании родного языка // РЯШ, 1996. - № 1. – С.3-8.
 43. Васильева А.Н. Основы культуры речи. – М.: Русский язык, 1990. – 247 с.
 44. Васильева И.И. О значении идей М.М.Бахтина о диалоге и диалогических отношениях // Психологические исследования общения. – М.: Ин-т психологии АН СССР, 1988. – С.81-94.
 45. Вежбицкая А. Концептуальные основы психологии культуры // Вежбицкая А. Язык. Культура. Познание: Пер. с англ. – М.: Русские словари. - С.376-399.
 46. Вербицкий А.Л. Человек в контексте речи. – М., 1989. – 289 с.
 47. Виноградов С.И. Нормативный и коммуникативно-прагматический аспекты культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С.121-152.
 48. Волошинов В.Н. Марксизм и философия языка. Основные проблемы социологического метода в науке и языке. – Л., 1929.
 49. Воронцова В.Л. Русское литературное ударение XVIII-XX вв. – М.: Наука, 1979. - 328 с.
 50. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр.соч. В 6-ти т. – Т.2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982. – С.6 – 361.
 51. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991. – 451 с.
 52. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // РЯЗР, 1977. - № 6. – С.23-31.
 53. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. VI Междунар.конгресс МАПРЯЛ. Доклады советской делегации. – М.: Русский язык, 1986. - С.86- 90.
 54. Гак В.Г. Высказывание и ситуация // Проблемы структурной лингвистики – 72. - М.: Наука, 1973. – С.112-133.
 55. Гак В.Г. Языковые преобразования. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1998. – Часть IV. Факторы и сферы реализации языковых преобразований. – С. 524-586.
 56. Гаузенблас К. Культура языковой коммуникации // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып.20. Теория литературного языка в работах ученых ЧССР. – С.37-51.
 57. Гез Н.И. Теоретические и экспериментальные исследования в области взаимосвязи обучения видам речевой деятельности // Взаимодействие обучения видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного. – М., 1989. – С.4-91.
 58. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе, 1985. - № 2. - С.17-24.
 59. Гиндин С.И. Что знала риторика об устройстве текста? // Риторика; специализированный проблемный журнал – М.: Лабиринт, 1995. – № 2. – С.120-131.
 60. Голанова Е.И. Устный публичный диалог: Жанр интервью // Русский язык конца XX столетия (1985-1995). – М.: Школа «Языки русской

- культуры», 1996. – С.427-441.
61. Головин Б.Н. Основы культуры речи. – М.: Высшая школа, 1980. – 472 с.
 62. Голуб И.Б., Розенталь Д.Э. Книга о хорошей речи. – М., 1997. – 354 с.
 63. Горбачевич К.С. Нормы современного русского литературного языка. – М.: Просвещение, 1989. – 289 с.
 64. Граник Г.Г., Концева Л.А., Бондаренко С.М. Когда книга учит. – М.: Педагогика, 1991. – 256 с.
 65. Грайс Г. Логика и речевое общение // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1985. – Вып.16. Лингвистическая прагматика. – С.201-334.
 66. Граудина Л.К., Миськевич Г.И. Теория и практика русского красноречия. – М.: Наука, 1989. – 215 с.
 67. Граудина Л.К. О современной тенденции отечественной риторики и культуры речи // Культура речи и речевое общение. – М.: Наука. 1996. – С.152-175.
 68. Городецкий Б.Ю. От лингвистики языка – к лингвистике общения // Язык и социальное познание. – М., 1990. – С.69-93.
 69. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества // Избранные труды по языкознанию. – М., 1984. – С. 70-109.
 70. Данеш Ф. Позиции и оценочные критерии при кодификации // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып.20: Теория литературного языка в работах ученых ЧССР. – С.2-16.
 71. Дейк Т.А. ван, Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып.23. Когнитивные аспекты языка. – С.201-242.
 72. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация. – М.: Прогресс, 1989. – 437 с.
 73. Диалог и коммуникация – философские проблемы: Материалы «круглого стола» // Вопросы философии, 1989. - № 7 – С.5-17.
 74. Диалог о диалоге. – Саранск: Изд-во Мордовск.ун-та, 1991. – 211 с.
 75. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. – М.: Просвещение, 1987. – 207 с.
 76. Добрович А.Б. Общение: Наука и искусство. – М., 1980. – 301 с.
 77. Драгунова Г.В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология / Под ред.А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – С.130-161.
 78. Дривиете И. Соотношение субъективных и объективных факторов в нормализации языка // Критерии нормативности в литературном языке и терминологии. – Рига, 1987. – С.23-25.
 79. Дубровина И.В. Формирование личности в переходный период / от подросткового к юношескому возрасту // Формирование личности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту. – М.: Педагогика, 1982. – С.7-26.
 80. Дускаева Л.Р. Выражение «диалога-спора» и «диалога-конфликта» в газетной публицистике // Риторика и речевая коммуникация: Тезисы 2-ой Междунар.конференции по риторике и речевой компетенции 15-17 января 1998. – М., 1998. – С.41-44.
 81. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении. – М.: Просвещение, 1991. – 191 с.
 82. Дюбуа Ж. и др. Общая риторика. – М.: Прогресс, 1986. – 423 с.
 83. Едличка А. Типы норм языковой коммуникации // Новое в зарубежной линг-

- вистике. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 20: Теория литературного языка в работах ученых ЧССР. – С.63-78.
84. Елухина И.В. Речевые упражнения для обучения аудированию // Иностранные языки в школе, 1977. - №4. – С.13-19.
 85. Ермолаева Е. Диалогический подход к обучению в современной школе: Автореф. дисс. ... докт.педагогике. – Р., 1997. – 58 с.
 86. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М., 1982. – 281 с.
 87. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М., 1958. – 253 с.
 88. Журавлева Л.С., Зиновьева М.Л. Обучение чтению (на материале художественных текстов). – М.: Русский язык, 1984. – 361 с.
 89. Зайцев А.А. О преподавании риторики в общеобразовательной школе // Риторика и речевая коммуникация: Теория – практика – преподавание. Тезисы 2-ой Междунар. конференции по риторике и речевой коммуникации 15-17 января 1998. – М., 1998. - С.73-74.
 90. Занько С. Ф. Основные вопросы лингвистической теории диалога: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Казань, 1971. – 18 с.
 91. Зверева Е.А. Грамматические и лексико-грамматические конструкции, выражающие прямолинейную связность текста // Лингвистические особенности научного текста. – М., 1981. – С.74-83.
 92. Зельманова Л.М. Работа по развитию связной речи на основе стабильных учебников // РЯШ, 1994. - №2. – С.9-17.
 93. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1998. – 206 с.
 94. Зимняя И.А. Психологическая схема смыслового восприятия // Смысловое восприятие речевого сообщения. – М., 1978. – С.27-41.
 95. Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1974. – С.64-73.
 96. Зотов Ю.П. Проблемы создания диалогического эффекта в научной коммуникации // Диалог о диалоге. – Саранск, 1991. – с.5-14.
 97. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // РЯЗР, 1990. - №4. – С.54-60.
 98. Ильин М.С. Основы теории упражнений по иностранному языку / Под ред. В.С.Цейтлин. – М., 1975. – 204 с.
 99. Йотов Цветан. Диалог в общении и обучении. – София: Народна просвета, 1979. – 128 с.
 100. Кан-Калик В.А. Грамматика общения. – М.: Роспедагенство, 1995. – 109 с.
 101. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. – Грозный, 1979. – 251 с.
 102. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. – М., 1987. – 313 с.
 103. Капинос В.И., Сергеева Н.Н., Соловейчик М.С. Развитие речи: Теория и практика обучения. 5-7 классы. Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 342 с.
 104. Караковский В.А. Стать человеком: Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Научно-методическое объединение «Творческая педагогика», 1993. – 80 с.
 105. Караулов Ю.Н. Роль прецедентных текстов в структуре и функционировании языковой личности // Научные направления в преподавании русского языка и литературы. VI Междунар. конгресс МАПРЯЛ: Доклады советской делегации. – М.: Русский язык, 1986. – С.105-126.

106. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 142 с.
107. Карпова А.К. Межличностная ситуация и стиль индивидуального развития личности // Взаимосвязь формирования личности и коллектива. – Рига, 1989. – С.84-85.
108. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М.: Новая школа, 1994. – 206 с.
109. Ключко Н.Н. Лингводидактические основы обучения зарубежных филологов-русистов восприятию русской экспрессивной речи. – Дисс. ... канд.пед.наук. – М., 1994. – 230 с.
110. Кожин А.Н. О предмете стилистики // ВЯ, 1982. - №2. – С.7-11.
111. Кожина М.Н. О диалогичности письменной научной речи. – Пермь, 1986. – 92 с.
112. Кожина М.Н. Стилистика русского языка. – М.: Просвещение, 1996. – 311 с.
113. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. – М.: Высшая школа, 1989. - 127 с.
114. Коллективная учебно-познавательная деятельность школьников // Под ред. И.Б.Первина. – М.: Педагогика, 1985. – 230 с.
115. Кон И.С. Психология ранней юности. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
116. Корнелиус Х.,Фрей Ш. Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. - М.: Стрингер, 1992.- 89 с.
117. Коротаева Е.В. Обучение, погруженное в общение // РЯШ, 1997. - № 4. – С.17-26.
118. Коротаева Е.В. Педагогика встречных усилий на уроках русского языка // РЯШ, 1998. - №5. – С.3-7.
119. Котюрова М.П. «Конструкции связи» как средство выражения связности изложения // Вопросы стилистики. – Саратов, 1975. – Вып. 9. – С.15-25.
120. Косериу Э. Синхрония, диахрония и история // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1963. – Вып.3. – С.141-179.
121. Костомаров В.Г., Леонтьев А.А. Некоторые теоретические вопросы культуры речи // ВЯ, 1966. - №5. – С.16-27.
122. Краусс Р.Н. Познание и общение // Познание и общение. – М., 1988. – С.34-51.
123. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. – М.: Наука, 1989. – 298 с.
124. Кудрявцева Т.С. Современные подходы к обучению речи // РЯШ, 1996. - №3. - С.3-8.
125. Культура парламентской речи. – М.: Наука, 1994. – 361 с.
126. Курганов С.Ю., Литовский В.Ф. Учебный диалог как форма обучения // Психология. – Киев, 1983. – Вып.22. – С.62-73.
127. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. – М., 1989. – 205 с.
128. Кучинский Г.М. Диалог и мышление. – Минск: Изд-во БГУ, 1983. – 190 с.
129. Ладыженская Т.А., Зельманова Л.М. Практическая методика русского языка. 5 класс: Книга для учителя.2-е изд. – М.: Просвещение, 1995. - 242 с.
130. Ладыженская Т.А., Никольская Р.И., Сорокина Г.И., Ладыженская Н.В. Детская риторика в рассказах и рисунках. 2 класс: Методические рекомендации. – М.: С-инфо.Баллас, 1996. – 74 с.
131. Ладыженская Т.А. Курс школьной риторики. 5-11 классы // Русская словес-

- ность, 1996. - №2. – С.51-54.
132. Ладыженская Т.А., Никольская Р.И. Детская риторика. 1 класс: Методические рекомендации (Как работать по программе «Речь и культура общения»). – М.:С-инфо.Баллас, 1993. – 132 с.
133. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной речи учащихся. – М., 1975. – 273 с.
134. Лазуткина Е. Курс риторики среди других лингвистических дисциплин // Культура речи и эффективность обучения. – М., 1996. – С.65-121.
135. Лаптева О.В. Идеи коммуникативной лингвистики в коммуникативной методике // РЯЗР, 1996. - №2. – С.62-72.
136. Лариохина Н.М. Лингвистическая и коммуникативная компетенция в практическом курсе русского языка // Учебники и словари в системе средств обучения русскому языку как иностранному. – М., 1986. – С.49-57.
137. Лахманн Р. Риторика и диалогичность в мышлении Бахтина // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1996. №1(3). – С.72-85.
138. Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Русское «заодно» как выражение жизненной позиции // Русская речь, 1996, №2.
139. Лекич М., Ефремова Е., Рассудова О. Русский язык. Этап третий (обучение общению). – Dubuque, 1991. – 211 с.
140. Леонтьев А.А. Психология общения. – Тарту, 1974. – 273 с.
141. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – 196 с.
142. Леонтьев А.Н. Категория деятельности в современной психологии // Вопросы психологии. – 1979. - №3. – С.13-18.
143. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, сознание // XVIII Междунар. психологический конгресс. Симпозиум 13. – М., 1966. – С.62-74.
144. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М., 1972.
145. Лийметс Х.Й. Групповая работа на уроке. – М.: Знание, 1975. – 85 с.
146. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. – М.: Педагогика, 1986. – 96 с.
147. Лисовский В.Т. Методологические вопросы исследования проблем молодежи: Социальные проблемы молодежи: Социологические очерки. - СПб: Изд-во Санктпетербург. ун-та, 1995. – С.5-22.
148. Львова С.И. Язык в речевом общении. – М.: Просвещение, 1992. – 153 с.
149. Ляпон М.В. Реляционная сфера языка и проблемы прагматической компетенции // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. VII Междунар. конгресс МАПРЯЛ. Докл. совет. делегации. – М.: Русский язык, 1980. – С.164-172.
150. Ляудис В.Я. Структура продуктивного учебного взаимодействия // Психолого-педагогические взаимодействия учителя и учащихся /Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – С.37-52.
151. Макаров М.Л. Прагматика, стилистика и риторика: Язык парламента // Языковое общение: единицы и регулятивы. – Калинин, 1987. – С.121-138.
152. Мак-Клеллан В. Другой в диалоге: Теория риторики М.Бахтина // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1995. - №2. – С.86-92.
153. Мальковская Т.Н. Учитель – ученик. – М.: Знание, 1977. – 64 с.

154. Марченко О.И. Риторика как норма гуманитарной культуры. – М., 1994. – 108 с.
155. Маслоу А.Г. Образование // Дальние пределы человеческой психики. – СПб: Изд. группа «Евразия», 1997. – С.180-211.
156. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М.: Педагогика, 1972. – 142 с.
157. Мерлин В.С. Опыт изучения онтогенеза интегральной индивидуальности Вопросы психологии, 1977. - №5. – С.17-26.
158. Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя /Под ред. Т.А.Ладыженской. – 2-е изд.испр. и доп. – М.: Просвещение, 1991. – 242 с.
159. Методические рекомендации по освоению активных методов обучения. – М.: Просвещение, 1991. – 113 с.
160. Милевская Т.Е. Средства выражения речевого контакта в русском языке: Вопросно-ответный комплекс в научно-популярных произведениях: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Л., 1985. – 19 с.
161. Минеева С.А. Проблемы организации речевого сообщения в устных видах массовой коммуникации (радио, телевидения, кино, прессы): Автореф.дис. ... канд.филол.наук. – Л., 1985. – 17 с.
162. Михальская А.К. К современной концепции культуры речи // ФН, 1990. - №5. - С.50-60.
163. Михальская А.К. Основы риторики для 10-11 классов. – М.: Просвещение, 1996. – 361 с.
164. Михальская А.К. Педагогическая риторика: История и теория. Уч. пособие для студентов пед.ун-тов и институтов. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 432 с.
165. Михальская А.К. Пути развития отечественной риторики: Утрата и поиски речевого идеала // ФН, 1992. - №3. – С.55-68.
166. Михальская А.К. Русский Сократ: Лекции по сравнительно-исторической риторике: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов. – М.: Просвещение, 1996. – 304 с.
167. Мурашов А.А. Учитель- ученик: Что мешает творческому общению? // РЯШ, 1998. - №7. – С.10-15.
168. Неориторика: Генезис, проблемы, перспективы: Сборник научно-аналитических статей. – М., 1987. – 374 с.
169. Новикова Н.В. Опыт преподавания риторики в старших классах в школах юридического и экономического профиля // Риторика и речевая коммуникация: Теория – практика – преподавание: Тезисы 2-ой Междунар. конференции по риторике и речевой компетенции 15-17 января 1998 г. – М., 1998. – С.80-81.
170. Ободьянская Л.С. Риторика в практике школьного преподавания // Риторика и речевая коммуникация: Теория – практика – преподавание: Тезисы 2-ой Междунар. конференции по риторике и речевой компетенции 15-17 января 1998 г. – М.,1998. – С.81-82.
171. Обучение разным видам речевой деятельности и проблема контроля. Methodica - Тарту, 1982. – 169 с.
172. Общение и формирование личности школьника /А.А.Бодалев и др. / Под ред. А.А.Бодалева, Р.Л.Кричевского. – М., 1987.- 284 с.
173. Оганесян С.С. Культура речевого общения // РЯШ, 1998. - №5. – С.84-87.
174. Ожегов С.И. Очередные вопросы культуры речи // Вопросы культуры речи.

- М., 1955. – Вып.1. – С.13-28.
175. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред.И.В.Дубровиной, Б.С.Круглова. – М.: Педагогика, 1988. – 221 с.
176. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов. С.22-139.
177. Павлов И.П. Полное собрание сочинений. – М.: Госиздат, 1952. – Т.5. – С.75-76.
178. Пассов Е.И. Коммуникативные упражнения. – М.;Л.: Наука, 1977. – 186 с.
179. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Русский язык, 1985. – 243 с.
180. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам. – М.: Русский язык, 1977. – 314 с.
181. Панюшкин В.П. Освоения деятельности: индивидуальная репродукция или продуктивное сотрудничество // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979. – С.36-44.
182. Пашковская Н.А., Иваницкая Г.М., Симоненкова Л.Н. Развитие речи учащихся: Пособие для учителя. – Киев: Радянська школа, 1983. – 199 с.
183. Пелевина Т.В. Личность и социальное окружение: коммуникативный аспект // Социальные проблемы молодежи. – СПб: Изд-во Санкт-петербург. ун-та, 1995. – С.112-119.
184. Пелицци Ф. Критический дискурс: пять типов диалога // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1996. – №1(3). – С.85-95.
185. Пенфильд В., Робертс А. Речь и мозговые механизмы. – М., 1964. – 385 с.
186. Петренко А. Безопасность в коммуникации делового человека. – М.: Технологическая школа бизнеса, 1993. – 217 с.
187. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М.: Политиздат, 1982. – 265 с.
188. Пешков И.В. Mozart, или поступок как риторика ответственности // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1996. – С.56-72.
189. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. – М.: Педагогика, 1986. – 319 с.
190. Проблемы развивающего обучения. – Рига: П-1, 1994. – 52с.
191. Проблемы эффективности речевой коммуникации: Сборник научно-аналитических обзоров ИНИОН. – М., 1989 – 265 с.
192. Протченко И.Ф., Черемисина Н.В. Лексикология и стилистика в преподавании русского языка как иностранного: Динамика, экспрессия, экономия. – М.: Русский язык, 1986. – 146 с.
193. Психолого-педагогический анализ в перестройке деятельности учителя и учащихся. – Красноярск, 1990. – 132 с.
194. Развивайте дар слова: Факультативный курс «Теория и практика сочинений разных жанров»: 8-9 классы. Пособие для учащихся /Ю.И. Равенский и др.; Сост. Т.А.Ладыженская, Т.С.Зеналова. – 4-е изд., испр. – М.: Педагогика, 1990. – 269 с.
195. Развитие речи. Школьная риторика. 5 класс: Методический комментарий / Т.А.Ладыженская и др.; Под ред. Т.А.Ладыженской. – М.: Дрофа.

1996. – 174 с.
196. Реализация путей развивающего обучения Л.В.Занкова в основной школе (5-9 классы). Сб. мат. – М.: Новая школа, 1996. – 176 с.
197. Репкин Н.В. Начальный этап развивающего обучения русских детей в средней школе. – Томск: Пеленг, 1992. – 82 с.
198. Репкина Г.В., Заика Е.В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности. – Рига: Библиотека развивающего обучения. Вып.7. - 1994. - 42 с.
199. Речь в научно-лингвистическом и дидактическом аспектах /Под ред. Л.В.Минаевой. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 190 с.
200. Риторика и перспективы ее изучения в школе и вузе. – Ростов н/Дону, 1998. - 101 с.
201. Роджерс К. Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем // Семья и школа, 1987. - № 10. – С.22-24.
202. Рождественский Ю.В. О термине риторика // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1995. - №1. – С.7-13.
203. Рождественский Ю.В. Риторика публичной лекции. – М., 1989. – 413 с.
204. Рождественский Ю.В. Теория риторики. – М.: Добросвет, 1997. – 597 с.
205. Романов А.А. Грамматика деловых бесед. – Тверь: «Фамилия», «Печатное дело», 1995. – 240 с.
206. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения: Дисс. ... докт. филол. наук. – М., 1990. – 268 с.
207. Ростова Е.Г., Комина Т.Д., Нири М. Структура и содержание пособия по развитию речи на материале диалога культур // РЯЗР, 1998. - №1. - С.39-41.
208. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946.
209. Рубинштейн Л.С. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.- 434 с.
210. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. – М.: Беларуская навука, 1998. - 183 с.
211. Сафонова А.М. Воспитание читательских навыков. – Киев, 1983. – 89 с.
212. Сафьянова Н.Ф. Обучение элементам конспектирования на подготовительном факультете // Русский язык для студентов-иностранцев: Сборник статей. – М.: Русский язык, 1981. – С.142-147.
213. Светлана С.В. Телевизионная речь: Функции и структура. – М.: Изд-во Москов.ун-та, 1976. – 151 с.
214. Сергеич П. Фрагмент речи по делу Ла Ронсьера // Искусство речи на суде. – М., 1988. – С.93-116.
215. Серль Дж.Д. Классификация иллокутивных актов // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17: Теория речевых актов.- С.152-179.
216. Серль Дж. Природа интенциональных состояний // Философия, логика, язык. Пер. с англ. и нем. – М., 1985. – С.40-78.
217. Сидоренков В.А. Формирование общеучебных умений текстообразования на уроках русского языка // РЯШ, 1998. - №6. – С.8-14.
218. Скалкин В.А. Основы обучения устной иноязычной речи. – М.: Русский язык, 1981. – 169 с.
219. Скалкин В.А. Проблемы интенсификации обучения русскому как иностранному в свете коммуникативного подхода // Русский язык и ли-

- тература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. VII Междунар. конгресс МАПРЯЛ. Докл. советской делегации. – М.: Русский язык, 1990. – С.213-222.
220. Скаткин Н.М. Проблемы современной дидактики. – М.: Педагогика, 1984. – 95 с.
221. Скуиня В. Вариативность и норма в обогащении языка // Критерии нормативности в литературном языке и терминологии. – Рига, 1987. – С.59-61.
222. Слезак-Шиндлер К. Искусство речи в школьном возрасте. Перевод с нем. – М.: Парсифаль, 1998. – 288 с.
223. Славгородская А.С. Научный диалог. – М.: Наука, 1992. – 89 с.
224. Смирнова Е.Э. Социальные проблемы динамики образования // Социальные проблемы молодежи. – СПб: Изд-во Санктпетербург. ун-та, 1995. – С.152-165.
225. Стернин И.А. Обучение практической риторике в школе // Риторика и речевая коммуникация: Теория – практика – преподавание. Тезисы 2-ой Междунар. конференции по риторике и речевой коммуникации 15-17 января 1998 г. – М., 1998. – С.86-87.
226. Соколова В.В. Культура речи и культура общения. – М.: Просвещение, 1995. – 217 с.
227. Сопер Поль Л. Основы искусства речи. – Ростов н/Дону: Изд-во «Феникс», 1995. – 448с.
228. Стрелкова Г.Г. Обучение речевой деятельности иностранных студентов-стажеров // Взаимосвязанное обучение видам речевой деятельности в практике преподавания русского языка как иностранного. – М.: Московск. гос.ин-т иностранных языков им.Мориса Тореза, 1989. Сборник научных трудов. - Вып.346. – С.51-58.
229. Сусов И.П. Проблемы языкового общения, его единиц и правил // Всесоюз. научная конференция «Коммуникативные единицы языка». – М., 1984. – С.103-109.
230. Тарасова И.П. О понятии общения в трудах Аристотеля // ФН, 1991. - №4. – С.107-112
231. Тосты. – М.: Аркадия, 1998. – 544 с.
232. Тосты, пожелания, поздравления. – Ростов н/Д: Проф-Пресс, 1977. – 480 с.
233. Троянская Е.С. К вопросу о технико-стилистических приемах в научной речи // Язык научной литературы. – М.: Наука, 1975. – С.45-61.
234. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с.
235. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
236. Федосюк М.Ю. Выявление приемов «демагогической риторики» как компонент полемического искусства // Риторика в развитии человека и общества. Тезисы научной конф. – Пермь, 1992. – С.21-24.
237. Филмор Ч. Фреймы и семантика понимания // Новое в лингвистике. – Вып. XXVI. – М., 1988. – С.52-93.
238. Философско-психологические проблемы развития образования / Под ред. В.В.Давыдова; Российская Академия образования. – М.: ИНТОР, 1994. – 128 с. – Сер.: Теория и практика развивающего обучения.
239. Флюминг Р., Лаком Ж. Взаимодействие ради результата: Практикум делового общения. – Ростов н/Д: Феникс, М.: Зевс, 1997.- 441 с.

240. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматическое описание русского языка в целях его преподавания как иностранного // Русский язык и литература в общении народов мира: Проблемы функционирования и преподавания. – М., 1990. – С.189-195.
241. Франк Д. Семь грехов прагматики: Тезисы о теории речевых актов, анализе речевого общения, лингвистике и риторике // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1986. – Вып. 17. Теория речевых актов. – С.124-149.
242. Фреймане И. Параллелизмы и литературная норма // Критерии нормативности в литературном языке и терминологии. – Рига, 1987. – С.26-27.
243. Фромм Э. Иметь или быть? / Пер. с англ. Н.И.Войсунской, И.Коменкович; Общ.ред. и вступ.ст. (с.5-28) В.И.Добренкова. – М.: Прогресс, 1986. – 238 с.
244. Хазагеров Т.Г., Ширина Л.С. Общая риторика: Курс лекций и словарь риторических фигур. – Ростов н/Д: Изд-во Ростов. ун-та, 1994. – 192 с.
245. Хараш А.У. Личность, сознание и общение: К обоснованию интерсубъективного подхода в исследовании коммуникативных воздействий // Психолого-педагогические проблемы общения / Под ред. А.А.Бодалева. – М.: НИИ ОПП АПН СССР, 1979. – С.17-35.
246. Харченкова Л.Н. К вопросу о вариативности методики обучения РКИ в контексте диалога культур // Теория и практика преподавания славянских языков: Тезисы докл. III Междунар. конгресс. – Печ, 1996. – С.84-85.
247. Хауген Э. Лингвистика и языковое планирование // Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1975. – Вып.7: Социолингвистика. – С.29-54.
248. Хундснуршер Ф. Основы, развитие и перспективы анализа диалога // ВЯ, 1998. - №2. – С.38-50.
249. Цеплитис Л.К., Катлапе Н.Я. Теория публичной речи / Ан Латв.ССР. Ин-т языка и лит. им.А.Упита. – Рига, 1971. – 119 с.
250. Цицерон Марк Туллий. Речи. В 2-х т. – Т.2. 62-43 г. до н.э. – М.: Изд-во АН СССР, 1962. – 398 с.
251. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении. – Томск: Пеленг, 1993. – 268 с.
252. Чехлова З.Ф. Развитие личности школьника в процессе обучения. – Р., 1995. – 250 с.
253. Шварцкопф Б.С. Изучение оценок речи как метод исследования в области культуры речи // Культура русской речи и эффективность общения. -М.: Наука, 1996. – С.415-425.
254. Швейцер А.Д. Теория перевода: Статус, проблемы, аспекты. – М.: Наука, 1988. – 403 с.
255. Ширяев Е.Н. Культура речи как лингвистическая дисциплина // Русский язык и современность: Проблемы и перспективы развития русистики. Доклады на Всесоюз. науч. конференции. – М., 1991. Ч.1. – С.45-50.
256. Ширяев Е.Н. Культура речи как особая теоретическая дисциплина // Культура русской речи и эффективность общения. – М.: Наука, 1996. – С.7-40.
257. Ширяев Е.Н. Культура русской речи: Теория, методика, практика // Известия РАН. Серия литературы и языка. 1992. Т. 51. - №2.- С.15-26.

258. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское пед. агентство, 1998. – 354 с.
259. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / Под ред. В.С.Библера. – Кемерово: «Алеф», Гуманитарный центр, 1993. – 416 с.
260. Шмелев А.Д. Апелляция к реальности как демагогический прием // Московский лингвистический журнал, 1996, №2. – С.21-34.
261. Шмелев А.Д. Жизненные установки и дискурсные слова // Aspekteja. Tamerē, 1996. – С.9-22.
262. Шмелев Д.Н. Русский язык в его функциональных разновидностях. – М., 1987. – 364 с.
263. Шпона А.П., Масло И.И. Педагогический процесс школы. – Рига, 1991. – 62 с.
264. Шпона А.П. Сущность взаимосвязи формирования личности и коллектива // Формирование личности в коллективе. – Рига: ЛГУ, 1989. – С.4-13.
265. Шумилин Е.А. Психологические особенности личности старшеклассника. – М.: 1997. – 152 с.
266. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 208 с.
267. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Педагогика, 1995. – №2. – С.7-16.
268. Яковлева Е.А. Ценностные ориентиры современной риторики // Риторика и речевая коммуникация: теория – практика - преподавание: Тезисы 2-й Междунар. конференции по риторике и речевой коммуникации 15-17 янв.1998. – М., 1998. – С.30-31.
269. Якубинский Л.П. О диалогической речи // Русская речь / Под. Ред. Л.В.Щебы. – Пг, 1923. Т.1. – С.96-194.
270. Apinis M. *Saskarsmes aspekta spēcināšana dzimtās valodas apgūvē. // Latviešu valodas kultūras jautājumi: (Rakstu krājums) 25. laid. / Sast. A.Rubīna. - R.: Avots, 1989. - 220 lpp.*
271. Berlo D.K. *The process of communication: An introd. to the theory a practice.* - NY, 1960. – XI. 318 p.
272. Bossers C. *Fremde Sprachen – Bricken zum anderen // Europa Die sprachlihe Herauz - forderung // Hrsg w Brusck PW Kahl / - Berlin, 1991 – S.10-15.*
273. Bost K. *Neue Untersuchungen zum Wesen und Struktur des detschen Satces.* - Berlin, 1955. – S.11-12
274. Burbules N.C. *Dialogue in teaching: Theory and practice.* – NY: Teachers College Press, 1993. – 186 p. (Advances in Contemporary Educational Thought, 10).
275. Burks D.M. *Persuasion, self-persuasion and rhetorical discourse // Philosophy and rhetoric.* –University Park, 1970. – Vol.3, N2. –P. 103-193.
276. Carrol Brendan I. *Testing Communicative Performance.* – Oxford, 1980.
277. Dressler W. *Ein Führung in die Textlinquistik.* – Max Niemeyer Verlag. Tübingen. 1972. – 363 s.
278. Druviete I. *Latvijas bilingvālās izglītības koncepcijas sociolingvistiskie aspekti // Dzimtā valoda un literatūra kultūras aprītē: Zin. Raksti / Atb. red. I.Vitola. - R.: LU, 1998. - 59-77. lpp.*
279. Frank D. *Zweimal in der gleichen Flus steigen? Uberegungen zu einer reflexiven, Prozesori entirten Gesorachsanalyse // Zeitchrift fur Phonetir, Sprach-*

- Wissenschaft und Kommunikationforschung. – B., 1989. – N2.
280. Franz-Bohringer B. Rhetorische Kommunikation. – Quickborn. B. Hamburg, 1965. - 99 s.
281. Freidenfelds I. Nozīmīga tendence latviešu valodas mācību saturā un skolotāju metodiskajā ievirzē // Mācību un audzināšanas satura attīstības galvenās tendences Latvijas PSR vispārizglītojošā skolā. Zinātniskie raksti. - R., 1987. - 8-20 lpp.
282. Garleja R. Daži izglītības satura humanizācijas aspekti // Pedagoģiskās izglītības rītdiena Baltijā: Teorija un prakse. - Rīga, 1993. - 21-24. lpp.
283. Gussner H. Rhetorische Kommunikation // Sprtchen aud sprache: Tontrager und sprachliche Kommunikation. – Wuppertal, 1969. – Bd. 2. S.70-81.
284. Habermas I. Der Universalitatsausprach der Hermeneutik // Hermeneutik und Ideologiekritik. – Tubingen, 1970.
285. Hays D.G. How many levels should a grammar recognize? // Language and discourse: Text and probest. – Amsterdam; Philadelphia, 1986.
286. Havránek B. Studie o spisovném jazyce. – Pr., 1963.
287. Howlett R. Between biology and culture // Nature 1990, v. 347 n.6394. – S.42-48.
288. Hymes D. On Communicative competence // Sociolinguistics. – Harmondsworth, 1972.
289. Karpova Ā. Personība un individuālais stils. - Rīga: LU, 1995. - 300 lpp.
290. Karpova Ā. Plotnieks I. Personība un saskarsme. – Rīga.: LVU, 1984. – 94 lpp.
291. Klayman N.E. Views on the Foreign Language Requirement in High Education, MLY, 1978. – N 5,6.
292. Kopperschmidt J. Allgemeine Rhetorik: Einf in die persuasive Kommunikation. - 2. Aufl., Stuttgart, 1976. – 216 s.
293. Kramiņa I. Problem-solving of learning in teaching foreign language as a speciality. – Riga – Vilnius, 1982. – 53 p.
294. Kraus J. Retorika v dějinach jazykové komunikace. – Praha, 1981.
295. Lachmann R. Rhetorik and Kulturmodel // Slavistische Studien zum VIII. Internationalen Slavisten Kongress in Zagreb. 1978. Köln-W., 1978.
296. Lakoff R. Language in Context. – Language, 1972, v.48, № 4. – 97 p.
297. Leech G.H. Principles of Pragmatics. – L.; NY., 1983.
298. Levenchuk R. Whole language approach: Methods and teaching techniques. – Riga, 1997. – 19 p.
299. Liepiņa D. Modern Trends in foreign Language Teaching abroad. – Riga: LU, 1989.
300. Meikšāne Dz. Psiholoģija mums pašiem: Pieredze. Teorija. Prakse. - R.: RaKa, 1998. - 166 lpp.
301. Meikšāne Dz. Saskarsmes psiholoģija un izturēšanās stereotipi // Civil-dienesta Ziņotājs. - 1995. - № 6, 7. - 9-11. lpp.
302. Nowak E. Sprache und Individualitat // Die Bedeutung individueller Rede fur die Sprach wissenschaft. Tubingen. 1983.
303. Quine W.O. Word and Object. – NY. 1960.
304. Plotnieks I. Saskasmes psiholoģija // Skola un Ģimene, 1993. №№ 1,3, 11.
305. Robertson Jan. Sociology. Second Edition. New York, 1981.
306. Selinker I. Interlanguage. IRAZ, 1972, v.10, N3.
307. Tannen D. Conversational style: Analysing Talk among Friends. Norwood. New

- Jersey. 1984. – 189 p.
308. Veics V. Uzvedības kultūra. - R.: Avots, 1992. - Lpp. 100-144.
309. Volkov V. Pragmastylistika textu. – Kosice, 1992. – 205 s.
310. Winkel R. Antinomische Paedagogik und kommunikative Didaktik: Studien zu den Widerspruechen und Spannungen in Erziehung und Schule. – Duesseldorf: Schwann, 1988. – 175 s.
311. Ziomek J. Retoryka opisowa. Wrocław; Warszawa; Kraków, 1990.
312. Žogla I. Komunikatīvais modelis studijas // LU Akadēmiskās attīstības uzdevumi. Akadēmiskās konferences. Tēzes. 1998. gada 19.-26. janvāris. - R.: LU, 1998. - 55-58 lpp.
313. Žogla I. Skolēna izziņas atteiksme un tāsveidošanās. - R.; Latvijas Universitāte, 1994. - 228 lpp.

Учебные пособия, программы

314. Васильева А.Н. Практическая стилистика русского языка для иностранных студентов филологов старших курсов. – М., 1989. – 154 с.
315. Введенская М.А., Павлова Л.Т. Культура и искусство речи: Современная риторика. – Ростов н/Д: Феникс, 1995. – 576 с.
316. Виньков Ю.В. Программа курса «Риторика» для двухгодичного обучения // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1995. - №1. – С.134-138.
317. Волков А.А. Программа специализации «Риторика» (для студентов филологического фак-та МГУ им.М.В.Ломоносова) и вводного курса «Основы риторики» // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1996. - №1 (3). – С.151-157.
318. Гущина С., Игнатъева Л., Курпницец Р. Школьная риторика. – Рига: Zvaigzne ABC, 1996. - 240 с.
319. Гороховская Э., Ковылина Н. Язык и речь: Программа для основной школы русским языком обучения. – Рига, 1998. – 23 с.
320. Гурвич С.С., Погорелко В.Ф., Герман М.А. Основы риторики. – Киев, 1988.
321. Иванова С.Ф. Экспериментальная программа по риторике // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1995. – №1. – С.123-134.
322. Игнатъева Л.И. Школьная риторика // Программа курсов по русскому языку для средней школы. – Rīga: Izglītības un saturs eksamenācijas centrs, 1992. - С.11-16.
323. Кохтев Н.Н. Риторика: Учебное пособие для учащихся 10-11 классов. – М.: 1995. – 386 с.
324. Культура русской речи. Учебник для вузов / Под ред. Л.К.Граудиной и Е.Н.Ширяева.. – М.: Изд. группа Норма-Инфра. – 1998. – 560 с.
325. Ладыженская Т.А., Грудцына Н.Г., Тумина Л.Е. Материалы к программе “Школьная риторика” : 5 класс. – М.: Кафедра культуры речи учителя МГПУ, 1993. – 32 с.
326. Леммерман Х. Учебник риторики: Тренировка речи с упражнениями / Пер. с немец. – М., 1997. – 225 с.
327. Львов М.Р. Риторика: Учебное пособие для учащихся 10-11 классов. –

1995. - С.244-248.
328. Матвеева Т.В. Риторика в школе и дома: Экспериментальная программа // Риторика, специализированный проблемный журнал. – М.: Лабиринт, 1995. - №2. – С.136-146.
329. Михайличенко Н.А. Риторика. – М.: Серия “Школьная тетрадь”, 1993. – 95 с.
330. Михальская А.К. Основы риторики для 10-11 классов. – М., 1996. – 369 с.
331. Никитина Е.И. Русская речь: Учебное пособие по развитию связной речи для 8-9 классов общеобразовательных учреждений / Науч.ред. В.В.Бабайцева. – М.: Просвещение, 1995. – 327 с.
332. Основы риторики (от мысли к слову): Программа для 10-11 классов // Программы для общеобразовательных упражнений. Русский язык. Для классов гуманитарного профиля. – М.: Просвещение, 1994. – С.61-97.
333. Программа по риторике и ораторскому мастерству для гимназий. 7-11 классы // Русский язык и литература в средних учебных заведениях УССР, 1991. - №8. – С.24-43.
334. Риторика // Русский язык: Программы для средней школы с русским языком обучения. – Рига, 1997. – С.14-23.
335. Розенталь Д.Э. Практическая стилистика русского языка: Учебник для вузов. - М.: Высшая школа, 1989. – 316 с.
336. Русский язык и литература: Методические рекомендации для учителей основной школы с русским языком обучения. – Р.: Izglītības un saturs eksamenācijas centrs, 1998. - 31 с.
337. Русский язык: Программы для основной школы с русским языком обучения. - Р.: Izglītības un saturs eksamenācijas centrs, 1996. – 62 с.
338. Стандарт образования. Проект: Русский язык в средней школе с русским языком обучения. – Р.: Izglītības un saturs eksamenācijas centrs, 1997. - С.7-9.
339. Смелкова З.С., Грудцына Н.Г. Материалы к курсу “Школьная риторика”. – Краснодар: Краснодарский экспериментальный центр развития образования”, 1993. – 80 с.
340. Федорова Н.В. Основы риторики: Экспериментально-методическое пособие. - Даугавпилс: SAB, 1995. – 213 с.
341. Ханин М. Риторика для детей и взрослых. – СПб: КОРОНА-принт, 1997. – 256 с.
342. Degree Programme 1977-1998. University of Joensuu. Savonlinna School of translation studies. 1997. – 90 p.
343. Weitere Informationen erhalten sie über Studienberatung der Technischen Universität Chemnitz-Zwickau. 1998. – 4 s.

Словари, энциклопедии

344. Васильева Н.В., Виноградов В.А., Шахнарович А.М. Краткий словарь лингвистических терминов. – М.: Русский язык, 1995. – 175 с.
345. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл.ред. В.Н.Ярцева. – М.:

- Сов.энциклопедия, 1990. – 685 с.
346. Педагогическое речеведение: Словарь-справочник. – М.: Моск.гос.пед.ун-т, 1993. – 232 с.
347. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
348. Психология: Словарь / Под общей ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. - М.: Политиздат, 1990. – 527 с.
349. Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н.Караулов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. – 703 с.
350. International Encyclopedia of Communications. – Ed. By E.Barnouw, G.Gerbner T.L.Worth, L.Gross. Published jointly with the Annenberg School of Communications. Univ. press. NY; Oxford, 1989. Vol. 1-4.

Мотивы учебно-познавательной деятельности при обучении риторике

- Вопрос: Как ты думаешь, для чего тебе необходимо умение хорошо говорить и свободно общаться с людьми ?

№ ответа по анкете	Ответы старшеклассников	% ответов
2	Чтобы уверенно чувствовать себя в любых ситуациях и быть привлекательным для окружающих	83,5
5	Чтобы находить взаимопонимание с людьми	79,7
6	Чтобы убедительно выражать свое мнение и добиваться намеченной цели	70,9
7	Чтобы свободно общаться в ходе деловых контактов и добиться успеха в жизни	65,7
8	Это необходимо для моей будущей профессии	50,6
3	Чтобы общение со мной было интересным и доставляло удовольствие	41,7
4	Чтобы чувствовать себя культурным человеком	22,8
1	Чтобы хорошо учиться	7,6
9	Я не знаю, необходимо ли мне это	0
10	Мне это не нужно	0

П Р И Л О Ж Е Н И Е П П .

А н к е т а

Коммуникативно-речевые умения и потребности старшекласcников

1.1. Умеешь ли ты, не отклоняясь от основной мысли, логично, ясно и полно, раскрывать тему, выступая публично, например, отвечая на уроке, семинаре, выступая с докладом и т.д.?

да

нет

не знаю

1.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

2.1. Умеешь ли ты выражать свои мысли в форме письменного рассуждения?

да

нет

не знаю

2.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

5.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

6.1. Умеешь ли ты, выступая публично, устанавливать и поддерживать контакт с аудиторией, вызывать ответную реакцию по поводу излагаемой темы?

да

нет

не знаю

6.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

7.1. Умеешь ли ты, слушая собеседника, задавать уточняющие вопросы, переспрашивать?

да

нет

не знаю

7.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

8.1. Умеешь ли ты ценить в собеседнике индивидуальность, ставить себя на его место, выражать ему свое понимание и поддержку?

да

нет

не знаю

8.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

9.1. Умеешь ли ты принимать участие в дискуссии: выражать согласие/несогласие с точкой зрения ее участников и аргументированно представлять свою позицию?

да

нет

не знаю

9.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

10.1. Умеешь ли ты составлять письменные тексты (личное письмо, газетная статья, рекламное объявление и т.д.) так, чтобы вызвать к ним интерес у адресата?

да

нет

не знаю

10.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

11.1. Умеешь ли ты, читая (статью, письмо, книгу и т.д.) понимать замысел автора, предугадывать развитие его мысли и выражать собственное мнение по поводу излагаемого вопроса в устной или письменной форме?

да

нет

не знаю

11.2. Как ты думаешь, понадобится ли тебе такое умение в будущем?

да

нет

не знаю

12. Задавал ли ты себе раньше такие вопросы?

да

нет

Приложение III

Анализ результатов анкетирования
 “Коммуникативно-речевые умения и потребности
 старшеклассников”

Тип компетенции	№ вопроса	Анализируемые умения в 4-х видах речевой деятельности с учетом их взаимосвязи и общности психолингвистических механизмов	Уровень сформированности коммуникативно-речевых умений			Уровень потребности в формировании коммуникативно-речевых умений		
			Ответы старшеклассников (в процентах)			Ответы старшеклассников (в процентах)		
			да	нет	не знаю	да	нет	Не Знаю
Речевая компетенция	1	<u>чтение / слушание - говорение</u>	45,5	18	36,5	68	-	32
	2	<u>письмо - чтение</u>	73	13,5	13,5	50	4,5	45,5
	3	<u>слушание - говорение / письмо</u>	54,5	9	36,5	63,5	-	36,5
	4	<u>чтение - письмо / говорение</u>	59	13,5	27,5	45,5	4,5	50
Прагматическая компетенция	5	<u>говорение - письмо</u>	41	4,5	54,5	86,5	-	13,5
	6	<u>говорение</u>	18	9	73	60	4,5	35,5
	7	<u>рефлексивное слушание - говорение (в беседе)</u>	77,5	-	22,5	79	4,5	19,5
	8	<u>эмпатическое слушание - говорение (в беседе)</u>	77,5	9	13,5	78	-	22
	9	<u>слушание - говорение (в дискуссии)</u>	63,5	9	27,5	72,5	-	25,5
	10	<u>письмо</u>	41	13,5	45,5	69	4,5	26,5
	11	<u>чтение - говорение / письмо</u>	73	9	18	55,5	9	35,5

* При обработке данных результат округлялся до первой цифры после запятой.

Критерии оценки развития КК старшеклассника

Показатели	Низкая степень сформированности	Средняя степень сформированности	Высокая степень сформированности	Самая высокая степень сформированности
	Пассивный уровень	Репродуктивный уровень	Литературно-нормативный уровень	Творческий уровень
1	2	3	4	5
I. Языковая компетенция	Речь засорена жаргонизмами, просторечием, нарушениями акцентологических, лексических и грамматических норм, ошибками в употреблении языковых единиц в речи (речевыми недочетами)	В речи встречаются отдельные случаи отступления от литературно-языковых норм. Культура речи снижена за счет большого количества речевых недочетов	Речь характеризуется правильностью, незначительным количеством речевых недочетов	Речь характеризуется глубоким осознанием действующих литературно-языковых норм. Учащимся свойственен развитый языковой вкус
II. Речевая компетенция I. Владение рецептивными видами речевой деятельности	Не умеет определять тему и главную мысль высказывания, ясно и логично передавать его содержание, развивать авторское	Умеет передавать сжато и развернуто содержание высказывания. Испытывает трудность в прогнозировании и	Умеет передавать главную мысль высказывания, детализировать ее. Собственное отношение выражает ясно и	Свободно передает содержание высказывания, резюмируя и детализируя информацию. Легко прогнозирует, и

<p>(слушанием, чтением)</p>	<p>содержание и выразить к нему свое отношение</p>	<p>развитии авторского содержания. В выражении к нему своего отношения. Не умеет строить развернутые обоснованные оценочные высказывания (рецензию, отзыв, аннотацию и т.д.)</p>	<p>убедительно. Вызывает трудности развитие авторского содержания. Оценочные высказывания недостаточно аргументированны</p>	<p>развивает содержание высказывания, сохраняя авторский стиль. Дает всестороннюю оценку речевому произведению</p>
<p>2. Владение продуктивными – ми видами речевой деятельности (говорением, письмом)</p>	<p>Не ориентируется в стиле, типе и жанре речи. Не умеет формировать и выразить собственную позицию, находить аргументы для различных / противоположных точек зрения. Бедность лексического запаса, однообразие используемых грамматических форм и конструкций.</p>	<p>Умеет определять стилистические и жанровые особенности речи, но собственные высказывания не всегда соответствуют стилистической норме. Речевые произведения содержательны и логичны, но им не хватает целенаправленности, аргументированности, ясности, выразительности. Ограничен объем активного словаря, используемых морфологических форм, наблюдается однотипность и слабая распространенность синтаксических конструкций.</p>	<p>Соблюдает требования стиля, типа и жанра речи. Высказывания целенаправленны, мысль выражается ясно, аргументированно, но идеи и их речевое воплощение не отличаются оригинальностью. Поиск аргументов для различных / противоположных точек зрения вызывает трудность. Богатый лексический запас, разнообразие используемых в речи грамматических форм и конструкций.</p>	<p>Проявляет творческое отношение к стилистическим нормам. Легко находит аргументы для различных / противоположных точек зрения. В высказываниях выражается глубоко продуманная личностная позиция. Они характеризуются экспрессивностью, речевым своеобразием. Свободное владение литературным языком во всем многообразии его стилистических возможностей.</p>
<p>III. Прагматическая компетенция</p>				

<p>1. Интенциональность высказывания</p>	<p>Не осознает собственных коммуникативных намерений. Не умеет определять скрытые интенции партнерского общения. Не умеет реализовывать заданные интенции в соответствующих языковых единицах</p>	<p>Умеет определять свои и чужие явные и скрытые интенции, осознают собственные коммуникативные намерения, но вызывает затруднение их вербализация в соответствии с ситуацией общения</p>	<p>Умеет определять свои и чужие (явные и скрытые) интенции. Для реализации собственных интенций используют главным образом стереотипные формы</p>	<p>Легко определяет свои и чужие (явные и скрытые) интенции. Речевая реализация интенций соответствует ситуации общения и имеет ярко выраженную личностную окраску</p>
<p>2. Ориентированность на адресата</p>	<p>При построении высказываний не умеет учитывать социально-психологические характеристики адресата, его интересов и ожиданий, устанавливать с ним обратную связь, вовлекать в речевое взаимодействие, вставать на его позицию</p>	<p>При построении высказываний Умеет учитывать социально-психологические характеристики адресата, его интересы и ожидания. Не владеет способами установления и поддержания контакта, активизации внимания адресата. Понимает позицию партнера, но не умеет выражать и доказывать свое понимание</p>	<p>Строит высказывания с учетом адресата, его социально-психологических характеристик, интересов, ожиданий, но трудность представляет активизация его позиции. Понимает позицию собеседника, но не умеет выразить и доказывать свое понимание</p>	<p>Легко вступает в диалогическое общение, корректирует свое речевое поведение учитывая адресата, привлекает его к соразмышлению. Умеет выражать понимание позиции собеседника и находить аргументы, доказывающие его точку зрения</p>
<p>IV. Оценка и самооценка речевых действий</p>	<p>Не способен анализировать и оценивать свои и чужие речевые действия с точки зрения основных категорий успешного общения (нормативности, оптимальности, эффективности). Отсутствует навык самоконтроля</p>	<p>Умеет анализировать и оценивать свои и чужие высказывания с точки зрения литературно-языковых и стилистических норм. Не владеет навыками коммуникативного анализа речевых действий с точки зрения нормативности, эффективности, оптимальности. Отсутствует навык самоконтроля</p>	<p>Умеет анализировать и оценивать речевые действия с точки зрения основных категорий успешного общения. Не развит навык самоконтроля речевых действий</p>	<p>Развиты навыки анализа и оценки, самоанализа и самооценки речи. Контролирует свои речевые действия с точки зрения основных категорий успешного общения</p>

Приложение V

**Мотивы учебно-познавательной деятельности при обучении
риторике учащихся экспериментального класса до
формирующего эксперимента**

- Вопрос: Как ты думаешь, для чего тебе необходимо умение хорошо говорить и свободно общаться с людьми ?

№ ответа по анкете	Ответы старшеклассников	% ответов
2	Чтобы убедительно выразить свое мнение и добиваться намеченной цели	85,1
5	Чтобы свободно общаться в ходе деловых контактов и добиться успеха в жизни	74,0
6	Чтобы уверенно чувствовать себя в любых ситуациях и быть привлекательным для окружающих	70,3
7	Чтобы находить взаимопонимание с людьми	44,5
8	Чтобы общение со мной было интересным и доставляло удовольствие	37,0
3	Это необходимо для моей будущей профессии	29,6
4	Чтобы чувствовать себя культурным человеком	18,5
1	Чтобы хорошо учиться	11,1
9	Я не знаю, необходимо ли мне это	0
10	Мне это не нужно	0

Приложение VII

Дневник наблюдений учителя над развитием КК учащегося
экспериментального класса

Игорь С.

Критерии		Месяцы				
		Сент. – окт.	Нояб. –дек.	Янв.- февр.	Март- апр.	Май
Языковая компетенция	Владение нормами литературного языка	1	1	2	1	2
Речевая компетенция	1. <i>рецептивные</i> <i>умения</i>					
	владение различными видами чтения	2	1	1	2	2
	владение различными видами слушания	1	0	1	1	1
	развитие авторского содержания	1	0	0	1	1
	оценка высказываний	1	0	0	1	1
	2. <i>продуктивные</i> <i>умения</i>					
	соблюдение требований стиля, жанра, типа речи	1	1	1	2	2
	убедительное выраже- ние личностной позиции	1	0	0	1	1
	аргументация раз- личных / противопо- ложных точек зрения	0	0	0	1	1

Прагматическая компетенция	1. <i>интенциональность высказываний</i>					
	реализация в высказывании интенции	1	1	1	2	2
	2. <i>ориентированность на адресата</i>					
	учет ситуации, ожиданий и интересов адресата	1	0	0	1	1
	установление и поддержание контакта	1	0	1	1	1
	активизация внимания	0	0	1	1	1
	вовлечение в сотрудничество	0	0	0	1	1
	умение вставать на позицию собеседника	0	0	0	1	1
Оценка и самооценка речевых действий		0	1	1	2	2

Приложение VIII

Распределение учащихся по уровням коммуникативной компетенции в процессе формирующего эксперимента

Уровни КК	Начальный этап	I этап	II этап	III этап
1	7	6	2	2
2	14	14	11	8
3	6	7	12	14
4	0	0	2	3

П Р И Л О Ж Е Н И Е IX

Р е ч ь - с а м о п р е д с т а в л е н и е Олега Треймана

Дорогие мои радиослушатели!

Вот уже год, как я общаюсь с вами через эфир. За это время я достаточно много узнал о вас из тех писем и музыкальных заявок, которые приходят к нам на радио. А вы только слышите мой голос, поэтому сегодня, в первый, пусть маленький, юбилей - обо мне.

Мой путь к эфиру, можно сказать, был тернист. В детстве я страдал от застенчивости, и не то что на всю страну, но и в классе отвечать стеснялся. К тому же я заикался, и если бы не моя мама, наверно, никогда не преодолел бы этих недостатков. Мама не только терпеливо и настойчиво занималась со мной логопедическими упражнениями, но действительно была убеждена в том, что у меня большие возможности. Она так в это верила, что эта вера передалась мне, и моя мечта стать диджеем сбылась.

Меня часто спрашивают, трудно ли быть столь популярным человеком. Должен сказать, что я себя совсем звездой не считаю. Все, чего я достиг в жизни, я обязан доброму участию окружающих меня людей и собственному труду. Работать я люблю и праздной жизни себе не представляю. Люблю отдыхать после работы. Лучше - у моря. Хорошо думается под шум волн.

Я считаю себя счастливым человеком! Потому что чего-то в жизни уже достиг, а впереди много планов. Потому что с удовольствием иду на студию рано утром, чтобы сказать вам всем: "Привет, друзья!". А вечером люблю приходить домой. Меня пер-

вам встречает мой самый любимый зверь неизвестной породы и известной всему нашему двору доброты. Потом – мама и сестра Мариша, которым всегда ужасно интересно – как же мне было сегодня там, в эфире?

Спасибо вам, друзья, за ваши письма, за поддержку, за то, что вы есть! А завтра утром я опять скажу вам: "Привет!"

Речь-самопредставление Фроловой Аллы

Готовясь к выступлению, я словила себя на мысли, что уже через две недели после того, как вошла впервые в этот класс, я смогла многих из вас называть своими друзьями. Думаете, легко было входить? Ещё как нелегко, тем более, что я хорошо помню, как в наш класс, считавшийся в школе весьма положительным, пришёл новенький мальчик. До сих пор не понимаю, как он выдержал град насмешек и издевательств, сыпавшихся на него. Спасибо вам всем за то, что вы почти сразу приняли меня. Я очень ценю дружбу и стараюсь следовать изречению “Если хочешь иметь друзей – будь другом сам.”

Моё самое большое увлечение – макрамэ. Знаете что это такое? Когда обыкновенная верёвка под твоими руками превращается в красивую и нужную вещь – декоративную сову, сумку или салфетку. Для этого надо, конечно, потрудиться, но на такое замечательное дело труда не жалко. Если хотите, могу и вас научить.

Очень люблю путешествовать, впитывать новые впечатления от увиденного и услышанного, поэтому так обрадовалась, что ваш, а теперь смело могу сказать – наш, класс так много путешествует по Латвии.

Мне всегда больше нравились гуманитарные предметы – история, литература, языки. Хотя здесь, в нашей школе, уроки математики проходят очень интересно. Может, я открою в себе новые таланты?

Я очень рада, что пришла в эту школу и надеюсь, что выпускной вечер мы отпразднуем все вместе, в таком же составе, как сейчас.

Приложение XI

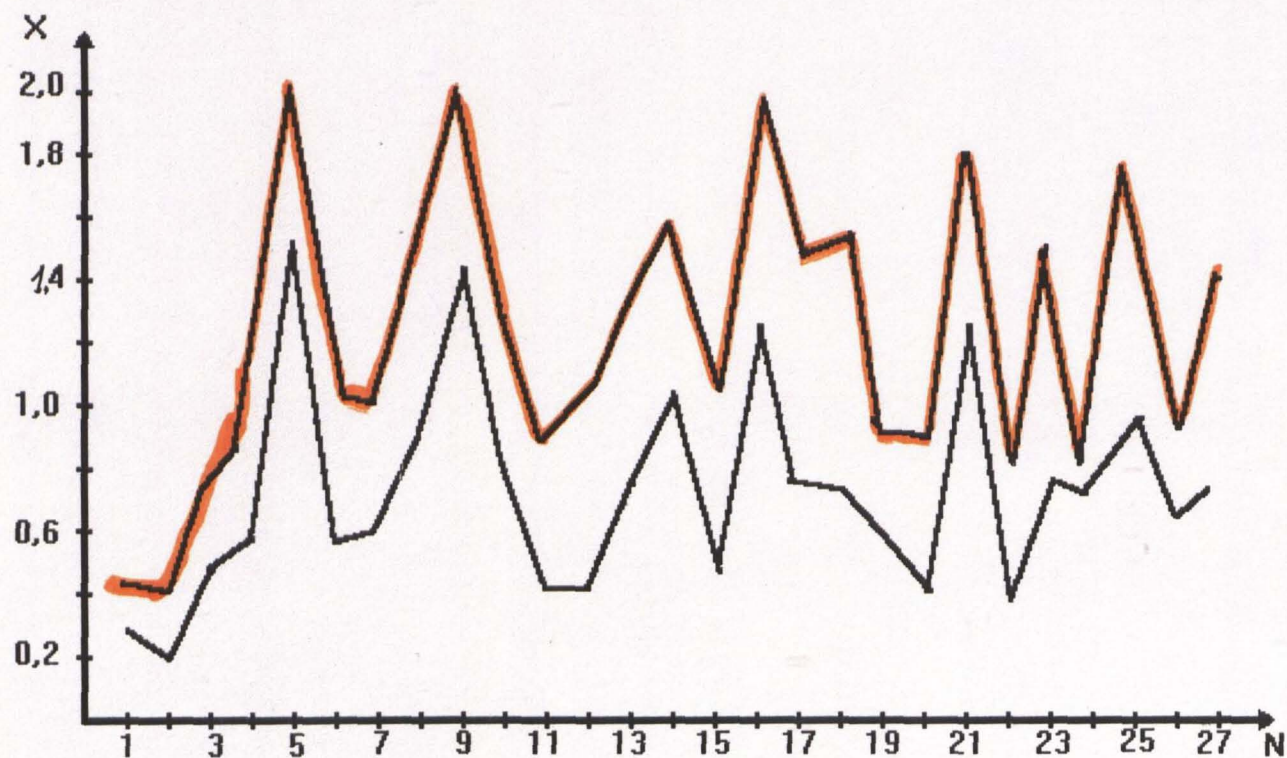
ОЦЕНКА ПРОДВИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО КЛАССА

N	X1	X2	ΔX
1	0,31	0,46	0,15
2	0,21	0,41	0,2
3	0,51	0,75	0,24
4	0,61	0,82	0,21
5	1,51	2,0	0,49
6	0,61	1,05	0,44
7	0,66	0,92	0,26
8	0,95	1,35	0,4
9	1,43	2,0	0,57
10	0,89	1,3	0,41
11	0,46	0,85	0,39
12	0,43	1,05	0,62
13	0,77	1,33	0,56
14	1,1	1,58	0,48
15	0,48	1,05	0,57
16	1,35	2,0	0,65
17	0,82	1,41	0,59
18	0,78	1,44	0,66
19	0,61	0,95	0,34
20	0,43	0,89	0,46
21	1,33	1,69	0,36
22	0,41	0,82	0,41
23	0,8	1,43	0,63
24	0,77	1,31	0,54
25	1,16	1,61	0,45
26	0,71	0,94	0,23
27	0,82	1,41	0,59

X1 - коэффициент развития коммуникативной компетенции учащегося до формирующего эксперимента

X2 - коэффициент развития коммуникативной компетенции учащегося после формирующего эксперимента

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО КЛАССА



— уровень коммуникативной компетенции учащихся до формирующего эксперимента

— уровень коммуникативной компетенции учащихся после формирующего эксперимента

Мотивы учебно-познавательной деятельности при обучении риторике после формирующего эксперимента

- Вопрос: Как ты думаешь, для чего тебе необходимо умение хорошо говорить и свободно общаться с людьми ?

№ ответа по анкете	Ответы старшеклассников	% ответов
2	Чтобы находить взаимопонимание с людьми	89,1
5	Чтобы чувствовать себя культурным человеком	80,2
6	Чтобы общение со мной было интересным и доставляло удовольствие	76,4
7	Чтобы уверенно чувствовать себя в любых ситуациях и быть привлекательным для окружающих	68,7
8	Чтобы свободно общаться в ходе деловых контактов и добиться успеха в жизни	56,3
3	Чтобы убедительно выразить свое мнение и добиваться намеченной цели	49,7
4	Чтобы хорошо учиться	30,8
1	Это необходимо для моей будущей профессии	28,7
9	Я не знаю, необходимо ли мне это	0
10	Мне это не нужно	0